

Opettaja is typing

Chattiavusteiset korjaukset monikanavaisessa
S2 -verkko-opetuksessa

Małgorzata Gwiazda
Pro gradu -tutkielma
Suomen kieli ja kulttuuri
Humanistinen tiedekunta
Helsingin yliopisto
Lokakuu 2019



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kieli ja kulttuuri
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli ja kulttuuri		
Tekijä – Författare – Author Małgorzata Gwiazda		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Opettaja is typing. Chattiavusteiset korjaukset monikanavaisessa S2 -verkko-opetuksessa		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Lokakuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 101
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan tekemiä chattiavusteisia korjauksia monikanavaisessa S2 -verkko-opetuksessa. Tutkimusaineisto koostuu neljästä kotoutumiskoulutuksen Adobe Connect -sessiosta, joista analysoidaan yhden session opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamat korjaukset ja niiden vaikutus opiskelijoiden suulliseen vuorovaikutukseen.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat: Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan? Millaisia korjausaloitteita verkko-opetustilanteessa syntyy? Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee? Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen? Tutkielman tavoite on vertailla kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjauksia keskenään ja tarkistaa, mitkä ovat monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen ominaispiirteet.</p> <p>Aineistoa analysoidaan keskusteluanalyysin menetelmällä. Aineiston vuorovaikutus edustaa institutionaalista keskustelua kahdella tavalla: luokahuonevuorovaikutus on yksi tyyppi institutionaalista keskustelua ja oppitunnin sisäinen opiskelijoiden keskustelu on vaatekaupassa käynnin institutionaalista keskustelua.</p> <p>Analyysissa luokitellaan chattiavusteisia korjauksia neljään kategoriaan: pedagogisiin virheen oikaisuihin, oma-aloitteisiin korjauksiin, ymmärrysehdokkaisiin vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisuna ja institutionaalisen keskustelun ohjauksiin. Keskeisiä luokittelun perusteina ovat korjausaloitteen tekijä sekä korjauksen tyyppi ja funktio. Oma-aloitteisista korjauksista erotellaan kolme korjaustyyppialoitetta: epärointiä, koodinvaihtoa ja suoraa avunpyyntöä.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että chattiavusteisilla korjauksilla on neljä funktiota: opiskelijoiden keskustelun yhteenveto, sanahaun tai ymmärrysongelman ratkaisu ja institutionaalisen keskustelun ohjaus. Tutkimuksessa havaittiin, että suullisessa keskustelussa olevat osallistujat tekevät molemmat korjausaloitteita, mutta kirjoitettuun vuorovaikutukseen osallistuva opettaja ei tee niitä. Chattiavusteiset korjaukset ovat tyypiltään joko suoria en passant -korjauksia tai piilokorjauksia. Opiskelijat kuittaavat opettajan chattiavusteisia korjauksia vain sanahaun, ymmärrysongelman tai institutionaalisen keskustelun ohjauksen tapauksissa. Pedagogiset virheen oikaisu jäävät kuittaamatta.</p> <p>Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjauksilla on samankaltaisuuksia. Toisen korjauksessa piilokorjaukset ja en passant -korjaukset ovat preferoituja. Sanahaun aloitteet ovat samanlaisia ja molemmassa vuorovaikutuksessa käytetään samantyyppisiä ymmärrysehdokkaita. Tutkimus osoittaa myös monikanavaisten ja kasvokkaisten korjausten eroja. Aineistossa esitetään pelkästään leksikaalisia sanahakuja ja chattiavusteisista korjauksista puuttuvat myöntävät partikkelit. Chatti-ikkunan ymmärrysehdokkaat ovat aina yksiosaisia.</p> <p>Monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen ominaispiirteitä ovat suullisen ja kirjoitetun vuorovaikutuksen samanaikaisuus, tilan ja ajan rajoitteesta johtuva kirjoitetun vuorovaikutuksen tiivistetty muoto ja kirjoitetun vuorovaikutuksen epärointimerkkien puute. Verkko-opetuksen haittapuoli ovat tekniset ongelmat. Tutkimuksen tuloksien yleistäminen vaatii verkko-opetuksen lisää tutkimusta.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords korjausjäsenitys, suomi toisena kielenä, verkko-opetus, keskusteluanalyysi, luokahuonevuorovaikutus		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Sisällys

1. Johdanto.....	3
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja tausta.....	3
1.2 Kotoutumiskoulutus Suomessa.....	4
1.3 Tutkimusaineisto.....	5
1.4 Tutkimuskysymykset.....	7
1.5 Tutkielman rakenne.....	8
2. Verkkopedagogiikka.....	9
3. Tutkimusmenetelmä.....	11
3.1 Keskusteluanalyysi.....	11
3.2 Keskusteluanalyysin jäsenyykset.....	13
3.2.1 Vuorottelujäsenyys.....	13
3.2.2 Sekvenssijäsenyys.....	14
3.2.3 Korjausjäsenyys.....	15
3.3 Institutionaalinen keskustelu.....	17
3.4 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus.....	18
4. Chattiavusteiset korjaukset S2 -verkko-opetuksessa.....	20
4.1 Chattiavusteinen suora korjaus ja piilokorjaus.....	24
4.2 Korjaustyypit monikanavaisessa verkko-opetuksessa.....	28
4.2.1 Pedagoginen virheen oikaisu.....	30
4.2.2 Oma-aloitteinen korjaus.....	35
4.2.2.1 Korjausaloitetyyppi 1: epäröinti.....	36
4.2.2.2 Korjausaloitetyyppi 2: koodinvaihto.....	44
4.2.2.3 Korjausaloitetyyppi 3: suora avunpyyntö.....	50
4.2.3 Ymmärrysehdokas vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisuna.....	55
4.2.4 Institutionaalisen keskustelun ohjausta verkko-oppitunnilla.....	63
4.3 Päätelmät.....	69
4.3.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin.....	69
4.3.1.1 Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan?.....	69

4.3.1.2 Millaisia korjausaloitteita verkko-opetustilanteessa esiintyy?.....	71
4.3.1.3 Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee?.....	73
4.3.1.4 Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen?.....	73
4.3.2 Monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen piirteet.....	75
5. Päättäntö.....	80
Lähteet.....	83

LIITTEET

Liite 1: Keskustelututkimuksen litterointimerkit

Liite 2: Litteroitu näyte tutkimus aineistosta

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tavoitteet ja tausta

Vuosina 2015-2018 toimin kotoutumiskoulutuksen suomi toisena kielenä -opettajana. Puoli vuotta tästä ajasta opetin reaaliaikaisessa verkko-opetuksessa. Vuoden 2010 jälkeen Suomeen saapui iso määrä maahanmuuttajia ja pakolaisia, joista aikaa moni sai uuden kodin Lapin harva-asutetuista alueista. Pitkät matkat tekivät perinteisestä kotoutumiskoulutuksesta mahdottoman ja ratkaisuna nähtiin verkkokoulutuksen käynnistäminen. Verkkokoulutuksesta puhuttiin silloin paljon työpaikassani ja verkkopedagogiikan kehittäminen kiinnosti monta opettajaa. Kun ensimmäiset verkkokotoutumiskoulutukset toteutettiin, verkko- ja luokkaopetuksen menetelmiä ja tuloksia vertailtiin firmassani usein. Siitä tuli minun ensimmäinen ideani gradun teemasta: kotoutumiskoulutuksen luokka- ja verkko-opetuksen vertaileminen.

Syksyllä 2016 nauhoitin 4 luokkaoppituntia. Oppituntien yhteinen teema oli asiointi ja tunnin tavoite oli, että opiskelijat harjoittelevat tunnin aikana asiointidialogeja. Kahden oppitunnin teema oli vaatekauppa, yhden oppitunnin teema oli lääkärikäynti ja viimeisen tunnin aikana opiskelijan harjoittelivat poliisiasiointia. Alunperin idea pro gradu -tutkielmaani oli, että vertailen samantyyppisiä luokka- ja verkko-oppitunteja. Verkko-opetuksessa kaikki oppitunnit nauhoitetaan ja arkistoidaan. Poimin verkko-opetuksen arkistosta neljää luokkaopetuksen aineistoani vastaavaa Adobe Connect sessiota. Aluksi seurasin vain muiden opettajien verkko-opetusta, mutta syksyllä 2017 sain myös itse mahdollisuuden työskennellä verkko-opetuksessa. Tämä todella arvokas kokemus antoi minulle mahdollisuuden ymmärtää verkkopedagogiikan ja verkko-opettajan työn vaatimuksia.

Luokkaopetusta on Suomessa tutkittu paljon. Verkko-opetus on suhteellisen uusi ilmiö ja sitä on toteutettu ja tutkittu Suomessa vielä aika vähän. Opettajana minua kiinnostaa, miten uusi monikanavainen viestinnällinen opetus poikkeaa perinteisestä kasvokkaisesta opetuksesta ja millaisia uusia mahdollisuuksia se antaa opettajille ja opiskelijoille. Halusin tutkia, mitkä ovat verkkopohjaisen oppimisympäristön vahvuudet ja heikkoudet luokkaoppimisympäristön vertailtuna.

Verkko-opetus kiinnosti minua alunperin enemmän kuin perinteinen luokkaopetus. Reaaliaikaisen verkko-opetuksen mielenkiintoisin aspekti on monikanavaisuus. Perinteisessä luokkaopetuksessa viestintä on enimmäkseen suullista. Verkko-oppimisympäristössä viestintä koostuu puheesta, chatti-ikkunan kirjoituksista ja kameran videoista, mikä antaa kaikille opetukseen osallistuville uusia työkaluja viestiä samanaikaisesti. Lopullinen teema kristallisoitui, kun päätin ottaa teoreettiseen kehitykseen keskusteluanalyysin. Keskusteluanalyyttistä korjausjäsennystä on tutkittu sekä asioinnin että luokkaopetuksen kontekstissa. Sitä on myös jonkun verran tutkittu monikanavaisessa viestintäympäristössä. Tässä tutkimuksessa haluan jatkaa tätä tutkimusperinnettä ja analysoin, miten opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamat korjaukset vaikuttavat opiskelijoiden vuorovaikutukseen. Tutkielman tavoite on vertailla kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjauksia keskenään ja tarkistaa, mitkä ovat monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen ominaispiirteet.

1.2 Kotoutumiskoulutus Suomessa

1980-luvulla Suomeen muuttaneita ulkomaalaisia opetettiin lähinnä yliopistoissa ja vapaan sivistystyön piirissä. Suomen kielen oppiminen oli yhteydessä sosiaali- tai työvoimahallintoon vain pakolaisten osalta. Mutta uudelle vuosituhannele tultaessa oli jo kaikilla koulutuksen tasoilla päiväkodeista aikuisopetuksen. Suomi toisena kielenä otettiin huomioon vuonna 1994 julkaisuissa peruskoulun suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994) ja yleisten tutkintojen perusteet julkaistiin vuonna 1995. Ensin puhuttiin kotouttamiskoulutuksesta, sitten nimi muutettiin kotoutumiskoulutukseen.

Sisäasiainministeriön julkaiseman Maahanmuuton vuosikatsauksen 2018 mukaan maahanmuuttajaksi määritellään työperäiset muuttajat, pakolaiset, ulkomaalaiset opiskelijat sekä Suomesta aiemmin pois muuttaneet henkilöt, jotka palaavat takaisin Suomeen. Vuonna 2017 Suomessa oli 384 123 henkilöä, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Se on 7 prosenttia väestöstä. Venäjä on selvästi yleisin vieras kieli. Sitä puhui vuonna 2018 äidinkielenään yli 79 000 henkilöä. Seuraavaksi yleisin kieli on viro, jota puhui lähes 50 000 henkilöä. Seuraavaksi suurimmat kieliryhmät ovat arabia, somali ja englanti. (Maahanmuuton vuosikatsaus 2018).

Suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutuminen edellyttää toimivan suomen tai ruotsin kielen perustaitoa. Opiskelijan tulisi saavuttaa kotoutumiskoulutuksen aikana sellaiset kielelliset valmiudet, joita hän tarvitsee toimiakseen suomalaisessa yhteiskunnassa, arki ja -työelämässä sekä jatko-opinnoissa (Opetushallitus 2012: 23). Kieltä opetetaan toisena kielenä ja opetuksessa korostetaan funktionaalisuutta ja viestintää. Suomi toisena kielenä -opetus eroaa suomi vieraana kielenä -opetuksesta mm. siinä, että opiskelija voi ottaa opitun kielen aineksen heti käyttöön arkielämässään.

1.3 Tutkimusaineisto

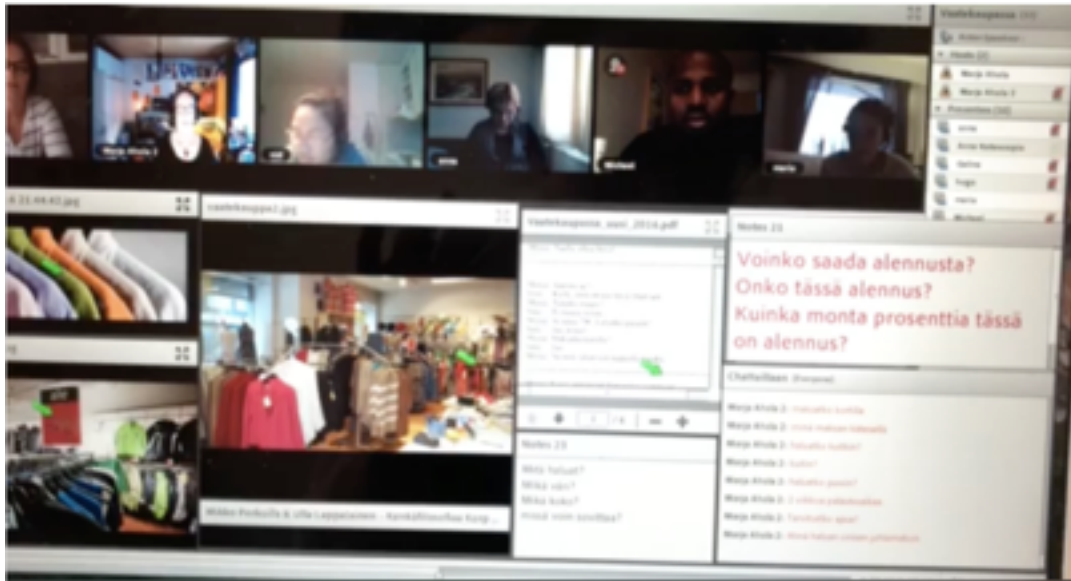
Tässä tutkielmassa analysoin yhden Adobe Connect -opetussession. Opetuksen teema on vaatekaupan asiointitilanteiden harjoittelu. Session aikana opiskelijat olivat kotoutumiskoulutuksen Moduulin 1 lopussa (kielitaitotaso A2.1). Tunti kestää 1 tunnin, 13 minuuttia ja 42 sekuntia.

Adobe Connect on verkko-opetusjärjestelmä, jossa voidaan reaaliaikaisesti keskustella mikrofoniin avulla, lähettää web-kameran kuvaa, näyttää osallistujille oheismateriaaleja ja kirjoittaa chatti-ikkunaan. Tässä tutkielmassa analysoin yhden Adobe Connect suomi toisena kielenä -opetustunnin, jossa opiskelijat harjoittelevat vaatekaupassa asiointia.

Tunnin alussa opiskelijat kuuntelevat laulun kengistä (Mikko Perkoila ja Ulla Lappalainen *Kenkäfilosofiaa Korpijärven raitilla*). Sen jälkeen opettaja kysyy opiskelijoilta kuulumisia ja esittelee tehtävän. Opettaja näyttää opiskelijoille vaatekaupan dialogimallin ja selittää, että heidän pitäisi nyt harjoitella vaatekaupassa käyntiä. Tunnin aikana opiskelijat esittelevät seitsemän dialogia, joista kahdessa opettaja toimii myyjänä ja viidessä kaksi opiskelijaa puhuu yhdessä. Tutkielmassani analysoin vain niitä dialogeja, joissa opiskelijat puhuvat yhdessä ja opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan. Tunnin viimeisen dialogin aikana oli paljon teknisiä ongelmia, opiskelijan mikrofoni ei toiminut hyvin ja sen takia opiskelijan puhetta on vaikeaa ymmärtää ja dialogia ei voi analysoida. Aineistoni koostuu siis neljästä dialogista ja kaikki litteroidut dialogit ovat esitelty liitteessä 2.

Adobe Connect -huoneen näytössä näkyy opetustunnin aikana kuusi tai viisi kameranäyttöä, joista yhdessä on opettaja ja muissa opiskelijoita. Opiskelijat laittavat

kamerat päälle ja pois päältä tunnin aikana - yleensä kahdessa kamerassa näkyy opiskelijoita, jotka ovat tällä hetkellä puhumassa. Oikeassa yläkulmassa on läsnäololista, josta näkyy, että tunnilla on kymmenen opiskelijaa. Vasemmassa alakulmassa on kolme kuvaa vaatekaupasta. Chatti-ikkuna on oikeassa alakulmassa. Näkymässä on myös vaatekaupan mallidialogi ja pari muistiinpanoikkunaa. Tässä kuvakaappaus näytöstä:



Kuva 1. Kuvakaappaus Adobe Connect -huoneen näytöstä.

Analysoin aineistoani keskusteluanalyysin avulla. Tutkin tilanteita, joissa opiskelijoilla on vuorovaikutusongelmia ja opettaja korjaa niitä chatti-ikkunassa. Lajittelen aineistoni chattiavusteisia korjauksia Kurhilan mukaan kolmeen kategoriaan: suora korjaus, piilokorjaus ja ymmärrysehdokas (Kurhila 2006). Korjauksien lisäksi opettaja kirjoittaa myös chatti-ikkunaan toistoja ja lisäyksiä/ohjauksia. Toisto tarkoittaa, että opettaja toistaa chatti-ikkunassa opiskelijan puheenvuoron tai sen osan vaikka opiskelijan tuotannossa ei ole mitään korjattavaa. Toistot ovat yleensä numeroita, vuorovaikutuksen kannalta tärkeitä dialogin pääkohtia tai vaatekaupan institutionaalisen keskustelun vakiintuneita fraaseja kuten *miten voin auttaa?* tai *tervetuloa uudelleen*. Toistojen avulla opettaja tekee yhteenvedon opiskelijoiden dialogista chatti-ikkunaan. Lisäys tai ohjaus tarkoittaa, että opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan ehdotuksia, mitä opiskelijat voisivat sanoa tässä kohtaa dialogia. Toisin sanoen opettaja yrittää ohjata dialogin vaatekaupan institutionaalisen keskustelun normien mukaisesti oikeaan suuntaan. Kirjoitan lisää opettajan chattiavusteisista lisäyksistä ja ohjauksista alaluvussa 4.2.4.

Taulukossa 1 on yhteenveto aineistoni dialogien opettajan chatti-ikkunan kirjoituksista ja niiden typologiasta:

	Toisto	Suora korjaus	Piilokorjaus	Ymmärrysehdokas	Lisäys / Ohjaus
Dialogi 1 Juhlamekko	3	1	17	2	0
Dialogi 2 Talvitakki	5	3	14	2	0
Dialogi 3 Mekko	0	8	12	0	2
Dialogi 4 Puku	7	8	9	5	6
Koko aineisto	15	20	52	9	8

Taulukko 1. Chatti-ikkunan kirjoitusten tyypit.

Opettajan chatti-ikkunan kirjoituksista eniten on piilokorjauksia. Tämä tarkoittaa, että opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan myyjän tai asiakkaan puheenvuoroja ja upottaa niihin opiskelijoiden virheiden oikaisuja. Seuraavaksi isoin ryhmä on suorat korjaukset. Suora korjaus tarkoittaa, että opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan korjatun sanan tai fraasin, mutta tämä sana tai fraasi ei muodosta keskustelijan puheenvuoroa. Toisiin sanoen suora korjaus ei referoi vaatekaupan dialogia vaan kiinnittää huomiota ainoastaan yhteen sanaan tai fraasiin ja sen normien mukaiseen muotoon. Toistoja tulee vähän vähemmän kuin suoria korjauksia. Tämä voi johtua siitä, että opettaja kirjoittaa toistoja vain jos opiskelijoiden tuotannossa ei ole mitään korjattavaa. Sellaisia tilanteita oppitunnun aikana on vähän opiskelijoiden matalan kielitaitotason johtuen. Ymmärrysehdokkaita esiintyy aineistossani yhdeksän ja lisäyksiä tai ohjauksia kahdeksan.

1.4 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa analysoin tilanteita, joissa kaksi opiskelijaa esittää vaatekaupan dialogia. Yksi opiskelija on myyjä ja toinen asiakas. Muut tunnilla läsnä olevat opiskelijat eivät osallistu keskusteluun. Heidän mikrofoninsa ovat kiinni, mutta voimme olettaa, että he seuraavat tuntia, kuuntelevat dialogia ja lukevat opettajan kirjoituksia

chatti-ikkunasta. Myös opettajan mikrofoni on kiinni. Vaikka opettaja ei puhu, hän osallistuu koko ajan keskusteluun kirjoittamalla chatti-ikkunaan. Opettajan rooli vuorovaikutuksessa on pelkästään pedagoginen. Hän ei toimi asiointikeskustelussa puhujana eikä vastaanottajana. Keskustelun aikana opettaja usein toistaa chatti-ikkunassa opiskelijan tuottamat fraasit. Opettaja ei kuitenkaan kirjoita koko dialogia chatti-ikkunaan. Tutkimukseni tärkein kysymys on milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan ja mitä hän kirjoittaa. Tarkastelen myös, miten opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset vaikuttavat opiskelijoiden vuorovaikutukseen. Tutkimukseni kysymykset ovat seuraavia:

1. Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan?
2. Millaisia korjausaloitteita verkko-opetustilanteessa esiintyy?
3. Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee?
4. Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen?

1.5 Tutkielman rakenne

Pro gradu -tutkielmani jakautuu viiteen päälukuun, joista seuraavassa, eli luvussa 2 esitellään verkkopedagogiikkaa. Luvun alussa kuvataan lyhyesti verkko-oppimisympäristöjä ja sen jälkeen esitetään kahta edellistä isompaa suomen kielen verkko-opetuksen projektia “Virtually Finnish” ja “Nettilehtori”.

Luvussa 3 esitetään tutkimusmenetelmää. Tarkastelen keskusteluanalyysia ja sen jäsennyksiä: vuorottelujäsennystä, sekvenssijäsennystä ja korjausjäsennystä. Tässä luvussa referoin myös lyhyesti institutionaalisen keskustelun ja luokkahuoneen tutkimusta.

Tämän jälkeen on vuorossaan analyysiosuus, jossa tutkin chattiavusteisia korjauksia S2-verkko-opetuksessa. Luvun alussa esitellään chattiavusteisen suoran ja piilokorjauksen eroja. Sen jälkeen lajitelen aineistoni korjauksia neljään kategoriaan: pedagoginen virheen oikaisu, itsealoitteinen korjaus, ymmärrysehdokas vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisuna ja institutionaalisen keskustelun ohjaus. Itsealoitteiset korjaukset lajitellaan korjausaloitetyypin mukaan ja erotellaan kolme korjausaloitetyyppiä: epäröinti, koodin vaihto ja suora avunpyyntö. Luvun viimeisessä alaluvussa esittelen päätelmät

analyysistani. Päätelmä alaluvussa vastaan tutkimuskysymyksiin ja esittelen monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen piirteitä.

2. Verkkopedagogiikka

Teknologian käyttö lisääntyy opetuksessa Suomessa ja muualla maailmassa. Uudet teknologiat ja digisovellukset tulevat myös koko ajan suomi toisena kielenä -alalle. Teknologiaa käytetään enimmäkseen luokkaopetuksessa ja kokonaan verkossa toteutetut opetukset ovat vielä harvoja, mutta nekin lisääntyvät koko ajan. Tässä luvussa esittelen verkkopedagogiikan keskeisiä termejä, isompia verkko-opetuksen suomen kielen projekteja ja verkko-oppimisympäristön tutkimusta.

Oppimisympäristöt kuten Moodle, Frontier tai ItsLearning kuuluvat kaikki CALL (Computer Assisted Language Learning suom. TAKO = tietokoneavusteinen kielenopetus/ -oppiminen) kategoriaan. Niiden avulla opettaja voi antaa opiskelijoille tehtäviä, opiskelijat voivat palauttaa tehtäviä opettajalle ja opettaja antaa sen jälkeen niistä opiskelijoille palautetta. CSCLL (Computer Supported Collaborative Language Learning suom. tietokoneavusteinen yhteisöllinen oppiminen) on CALL kategoriaan kuuluva alakäsite. Aineistooni kuuluvat Adobe Connect -sessiot edustavat CSCLL opetusta, koska Adobe Connect -huoneissa tapahtuva oppiminen on yhteisöllistä. Opettaja ja kaikki opiskelijat osallistuvat tunnille reaaliajassa ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa.

Suomen kielen verkko-opetus lisääntyy koko ajan Suomessa ja myös muualla maailmassa, jossa suomea opetetaan. Suomessa siitä tarjotaan useammassa työväen- ja kansalaisopistoissa, aikuislukioissa ja kotoutumiskoulutuksessa. Suomea opetetaan verkossa sekä toisena että vieraana kielenä. Esittelen tässä alaluvussa kaksi ensimmäistä isompaa suomen kielen verkko-opetusprojektia.

Ensimmäinen laajempi verkkopohjainen suomen kielen kurssi toteutettiin Pohjois-Amerikassa vuonna 2001. Suomea opetettiin silloin Pohjois-Amerikassa viidessä yliopistossa ja niiden yliopistojen suomen kielen lehtorit päättivät luoda yhteisen suomen kielen kurssin verkkoon. Kurssin päätavoite oli antaa suomen kielen amerikkalaisille opiskelijoille mahdollisuuden saada kontakteja toisiin suomen kielen

opiskelijoihin ja harjoitella kielitaitoa yhdessä. Kurssi sai nimen “Virtually Finnish” ja se oli osa normaalia kontaktiopetusta. “Virtually Finnish” -kurssi perustui CSCL (tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen) ajatukseen, ja sen tavoitteena oli (Lehtonen 2006: 6)

- luoda opiskelijoille laaja areena, jossa he voisivat harjoitella suomen kielen taitoa
- tarjota uusi tapa/väline kielen harjoitteluun
- motivoida opiskelijoita käyttämään kieltä
- kehittää kollaboraatiota ja neuvottelutaitoja
- parantaa luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoja
- kehittää opiskelijoiden sanastoa sekä saada heidät analysoimaan omaa sanaston käyttöä
- auttaa opiskelijoita tiedostamaan eri kielenkäytön rekistereitä

“Virtually Finnish” -kurssi toteutettiin Jyväskylän yliopiston virtuaaliyliopiston suunnittelemassa Doc.Pro oppimisympäristössä. Kurssin opiskelijoiden palaute oli enimmäkseen rohkaiseva ja positiivinen, mutta se myös paljasti teknisiä ja pedagogisia puutteita. Pilottia päätettiin jatkaa Jyväskylän yliopistossa “Nettilehtori” -kurssina. “Nettilehtori” -kurssin tavoite oli kehittää edelleen “Virtually Finnish” -kurssin tavoitteita, mutta se oli täysin verkossa toteutunut kurssi ilman kontaktiopetusta (Lehtonen 2006: 7).

“Nettilehtori” -kurssille osallistui yli kolmekymmentä opiskelijaa ympäri maailmaa. Opiskelijat olivat entisiä Jyväskylän kesäyliopiston suomen kielen ja kulttuurin intensiivikurssin opiskelijoita sekä California, Berkeleyn, Indianan ja Bloomingtonin yliopiston suomen kielen opiskelijoita. Kurssi oli suunniteltu B1 tasolla oleville opiskelijoille ja se toteutettiin Jyväskylän yliopiston virallisessa Discendumin Optima oppimisympäristössä. Optima oppimisympäristö koostuu elementeistä, joita kutsutaan objekteiksi. Objektit ovat esimerkiksi keskustelulista, kansio, dokumentti, linkki tai täytettävä lomake. (Lehtonen 2006: 84–87)

Molemmat projektit eroavat aineistostani sillä lailla, että niiltä puuttuu opettajan ja opiskelijoiden välillä oleva kamera- ja mikrofoniyhteys. Lehtonen luokittelee sekä “Virtually Finnish” että “Nettilehtori” projekteja CSCL opetuksiksi,

tietokoneavusteiseksi yhteisölliseksi oppimiseksi, koska oppiminen tapahtuu enimmäkseen keskustelupalstoilla ryhmätyönä. Opiskelijat oppivat yhdessä ja kirjallisessa vuorovaikutuksessa (Lehtonen 2006). Siinäkin opetustilanne tapahtuu reaaliajassa, mutta se on rajoitettu vain kirjalliseen muotoon. Aineistoni Adobe Connect -sessiot ovat niitä projektia vielä askel yhteisöllisempiä, koska vuorovaikutus tapahtuu sekä kirjallisesti chatti-ikkunassa että kasvokkain kameran ja mikrofonin välityksellä.

Verkko-oppimisympäristöjä on toistaiseksi tutkittu aika vähän Suomessa. Kaksi tässä luvussa esittämäni verkko-opetuksen projektia on kuitenkin tutkittu jonkun verran. ”Virtually Finnish” -kurssista ja sen tuloksista raportointiin useammassa konferensseissa. Lehtonen kirjoittaa siitä myös jonkun verran lisensiaattityössään (Lehtonen 2006).

Myös ”Nettilehtori” kurssia on tutkittu laajasti. Muhonen kirjoitti ”Nettilehtori” kurssista pro gradu -työn, jossa hän analysoi opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä projektin aikana (Muhonen 2002). Lehtonen kirjoitti projektista lisensiaattityön, jossa hän käytti pedagogisena mallina Salmonin ”Viiden askelman viitekehityksen” -mallin. Hänen työnsä tarkastelun kohteena oli ”Nettilehtori” verkkokurssin suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tutkielman pääkysymys oli, miten luodaan pedagogisesti onnistunut verkkokurssi, jossa ei ole lainkaan kontaktiopetusta. (Lehtonen 2006).

3. Tutkimusmenetelmä

3.1 Keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysi yrittää selvittää, mitä keskustelun osallistujat saavat aikaan puheenvuoroillaan (Hakulinen 1995a: 15). Keskusteluanalyysin keskeinen idea on, että vuorovaikutus on jäsentynyttä ja järjestynyttä toimintaa. Harvey Sacks on luonut keskusteluanalyysin lähtökohdat luennoillaan (1964-1972). Sacks oli Harold Garfinkel, etnometodologisen suuntauksen perustajan oppilas. Etnometodologia on arkitiedon tutkimusta ja sen huomio kohdistuu tavallisiin yhteiskunnan jäseniin, heidän ajatuskulkuihinsa ja menettelytapoihinsa. Etnometodologia on kiinnostunut siitä, miten ihmiset ymmärtävät elinolojaan, vaikuttavat niihin ja toimivat niissä. Keskusteluanalyysi on tutkimussuuntaus, joka on saanut alkunsa etnometodologiasta.

Harvey Sacks oli ensimmäinen, joka alkoi soveltaa etnometodologisia käsitteitä tavallisen vuorovaikutuksen tutkimiseen (Heritage 1996: 230; Tainio 2007b: 28).

Harvey Sacks halusi alun perin kehittää analyysimenetelmän, jonka avulla olisi mahdollista tutkia ihmisten käyttäytymisen alkuperäisen olemuksen. Sacksin päätös analysoida arkipuhetta oli aikanaan uskalias, koska 1960-luvulla ajateltiin, että aidon puheen tutkiminen oli hyödytöntä. Chomsky oli siitä mieltä, että luonnollinen puhe pitää jättää pois tutkimuksesta, koska se sisältää useampia uudelleen aloituksia, sääntöjen poikkeavia puhetta ja kesken lauseen suunnitelmien muutoksia (Chomsky 1965: 4). Tänä päivänä keskusteluanalyysi on saavuttanut keskeisen jalansijan sosiologian, kielitieteen, antropologian, psykologian, sosiaalipsykologian, puhetieteen, kasvatustieteen ja kommunikaation tutkimuksen piirissä (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 10).

Keskusteluanalyysissa ei kerätä aineistoa haastatteluilla, tutkimusmuistiinpanoilla tai luomalla keinotekoisia vuorovaikutustilanteita (Heritage 1996: 229-231). Aineisto koostuu aina nauhoitetuista luonnollisista vuorovaikutustilanteista. Ensin tutkittiin vain nauhoitettua ääntä, nykyään nauhoitetaan usein videolla, jolloin voidaan tutkia myös keskustelijoiden katsetta, kehollista läsnäoloa, ilmeitä ja eleitä. Keskusteluanalyysin peruskysymys on, miksi puhuja tuottaa tietynlaisen vuoron juuri tässä vuorovaikutuspaikassa (Seedhouse 2004: 16; Tainio 2007b: 30).

Keskusteluanalyysi tuli Suomeen 1980-luvulla. Ensin keskusteluanalyysi keskittyi Suomessa kielentutkimukseen. 1990-luvulla keskusteluanalyysi laajeni Suomessa myös sosiologiaan, sosiaalipsykologiaan, kasvatustieteeseen ja puhetieteisiin. Uudella vuosituhanella keskusteluanalyttinen tutkimus Suomessa keskittyi erityisesti institutionaaliseen vuorovaikutukseen. Tarkasteltiin, kuinka keskustelut tapahtuvat esimerkiksi päiväkodeissa, palvelutaloissa, fysioterapiassa, soittotunneilla, koululuokassa, työpaikkapalavereissa, kioskill ja Kelan tiskillä (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016: 10–11).

3.2 Keskusteluanalyysin jäsennykset

Keskusteluanalyysin tärkein oivallus on se, että keskustelu ei ole kaaos, eikä puhujien keskinäinen ymmärtäminen perustu sattumaan. Vuorovaikutus on järjestynyttä ja jäsentynyttä toimintaa (Hakulinen 1995a: 13). Keskustelijat käyttävät puheessaan tiettyjä normatiivisia rakenteita. Nämä rakenteet auttavat puhujia ymmärtämään sosiaalisia tilanteita. Keskusteluanalyysissa näitä rakenteita kutsutaan perusjäsennyksiksi ja vuorovaikutus rakentuu niiden avulla. Keskeisiä jäsennyksiä ovat vuorottelujäsennys, sekvenssijäsennys ja korjausjäsenys.

3.2.1 Vuorottelujäsennys

Vuorotellen toimiminen on yksi keskeinen sosiaalisen järjestäytyneisyyden muoto. Keskustelun lisäksi esimerkiksi useampi urheilupeli, kuten tennis tai pesäpallo ovat vuorottelutoimintaa. Samalla tavalla kuin urheilupeleissä keskustelussa on myös vuorottelusääntöjä. Kyseessä ei tietenkään ole kirjoitettu säännöstö vaan harjoittelun kautta sisäistetty normisto. Nämä säännöt ovat universaalia ja kulttuurista riippumattomia (Hakulinen 1995b: 32–33).

Keskustelun vuoroa, eli perusyksikköä kutsutaan lausumaksi. Lausuman voi helpommin määritellä niin, että se on keskustelijan yksi puheenvuoro. Rakenteeltaan lausuma voi koostua lauseista, mutta myös vain yhdestä sanasta tai epäröintiäänteestä. Puhujanvaihto on vuoron lopun merkki. Puheenvuoroa voi seurata tauko, joka selkeästi merkitsee, että keskustelija on lopettanut oman vuoronsa. Joskus kuitenkin toinen puhuja aloittaa oma vuoronsa ennen edeltävän puhujan vuoron loppua, toisin sanoen vastaanottaja puhuu puhajan päälle. Silloin puheenvuorojen välissä ei kuulu taukoa.

Vuorojen vaihtuminen noudattaa sääntöjä, joiden avulla vuorot siirtyvät puhujalta toiselle joustavasti ilman taukoja ja päällekkäisyyksiä (Sachs, Schlegloff & Jefferson 1974: 704). Hakulinen esittelee näitä sääntöjä seuraavasti:

- 1) Jos käyttäjä valitsee seuraavan puhujan, tällä on oikeus ja velvollisuus ottaa vuoro itselleen; muilla ei ole tätä oikeutta eikä velvollisuutta.

- 2) Jos seuraava puhuja ei ole määriteltä, seuraa itsevalintatilanne, jossa kuka tahansa puhuja voi määritellä itseään seuraavaksi puhujaksi.
- 3) Jos seuraava puhuja ei ole määriteltä, eikä kukaan valitse itseään seuraavaksi puhujaksi, äänestäolija voi ottaa seuraavan vuoron itselleen. Tämä voi jatkua niin kauan, kunnes joku muu ottaa puheenvuoron itselleen.

Jokaisessa puhujanvaihdossa seuraava puhuja määritellään edellä mainittujen sääntöjen mukaisesti (Hakulinen 1995b: 45–46)

3.2.2 Sekvenssijäsennys

Keskustelun sekventiaalisuus tarkoittaa, että peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja muodostavat jaksoja eli sekvenssejä. Jokainen puheenvuoro ennakoii seuraava puheenvuoroa. Samaan aikaan jokainen keskustelun puheenvuoro on sopiva edellisen vuoron nähden. Keskustelu koostuu tiukasti kiteytyneistä sekvensseistä ja rakenteeltaan vapaammista jaksoista. Keskustelun puheenvuoro voi edellyttää jälkeensä juuri tietynlaista seuraavaa vuoroa tai seuraava puheenvuoro voi olla vain väljästi määriteltä. Tiukasti määriteltä kahden vuoron kokonaisuutta kutsutaan vieruspariksi. Yleisimpiä vieruspareja ovat esimerkiksi kysymys ja vastaus sekä tervehdys ja vastatervehdys (Raevaara 1995: 75).

Schlegloff ja Sacks (1973) määrittelevät vierusparin viiden tunnusmerkin avulla:

- 1) kahden puheenvuoron muodostama puheenjakso, jossa puheenvuorot ovat
- 2) vierekkäisiä
- 3) eri puhujien esittämä
- 4) järjestyneitä etujäseneksi ja jälkijäseneksi siten, että
- 5) tietynlainen etujäsen edellyttää tiettyä jälkijäsentä.

Näiden tunnusmerkkien kautta keskustelun osallistujat tuottavat puheenvuorojaan ja tulkitsevat muiden keskustelun osallistujien puhetta. (Schlegloff & Sacks 1973: 295–296).

Vierusparin etu- ja jälkijäsenen välillä voi olla välisekvenssi. Yleensä se on jälkikysymys, jonka avulla vastaanottaja hakee lisätietoa. Odotus jälkijäsenestä pysyy voimassa välisekvenssin aikana. Tilanne yleensä on sellainen, että etujäsenen vastaanottaja ei pysty tuottaman odotuksen mukaista jälkijäsentä ilman lisätietoa. Hän yrittää saada sitä tietoa välisekvenssin avulla, ja kun tieto on saatu, etujäsenen vastaanottaja tuottaa vierusparin päättävän jälkijäsenen. Jälkijäsenten viivästyminen saa usein etujäsenen esittäjän toistamaan tai uudelleenmuotoilemaan puheenvuoroaan. (Raevaara 1995: 80–81)

Vierusparin jälkijäseneksi voi usein olla tarjolla kaksi vastakkaista vaihtoehtoa: kutsun voi hyväksyä tai hylätä, pyyntöön voi suostua tai kieltäytyä, kannanoton suhteen voidaan olla samaa tai eri mieltä. Jotkin vastaukset ovat suositumpia ja ne tuotetaan välittömästi etujäsenen jälkeen. Toiset vastaukset asettautuvat taas takasijalle ja niiden tuottaminen viipyy. Se sisältää selityksiä ja on muotoiltu monimutkaiseksi. Tätä ilmiötä kutsutaan preferenssisekvenssiksi, suosittu vaihtoehto nimetään preferoiduksi ja epäsuosittu vaihtoehto preferoimattomaksi. Esimerkiksi pyyntöön suostuminen ja kutsun hyväksyminen ovat preferoituja jälkijäseniä ja pyyntöön torjuminen ja kutsun hylkääminen on preferoimattomia jälkijäseniä (Tainio 1995).

3.2.3 Korjausjäsenitys

Korjausjäsenityksestä puhutaan silloin, kun keskustelijat yrittävät ratkaista puhumisen, kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmia. Korjausjakso koostuu korjattavasta ja korjauksesta. Keskusteluanalyysin mielessä korjattava ei välttämättä ole virhe tai poikkeama jostakin kielellisestä normista. Keskusteluanalyysissä korjattava tarkoittaa jotakin puheen kohtaa, jota keskustelija itse tulkitse ongelmallisena. Se on kielellinen yksikkö, joka aiheuttaa ymmärtämisongelmia (Sorjonen 1995: 111–112). Korjaus on puheenvuoro, jossa ymmärtämisongelma yritetään poistaa. Yleensä se tarkoittaa ilmaisun uudelleen muotoilua (ymmärrysehdokas) tai normista poikkeavan ilmaisun oikaisua (suora korjaus ja piilokorjaus). Korjausjakso voi myös olla pidempi kokonaisuus ja sisältää korjausaloitteen. Korjausaloite on kielellinen yksikkö, jolla puhuja tai vastaanottaja ilmaisevat ymmärtämisongelman.

Tavallisessa keskusteluanalyysissä usein tutkitaan korjausjakson aloituspaikan suhteessa siihen, missä ongelmavuoro (OV) sijaitsee (Sorjonen 1995: 113). Sorjosen (1995) mukaan korjausjakso aloitetaan seuraavista paikoista:

- 1) ongelmavuorossa
- 2) vuorojen välisessä siirtymätilassa
- 3) ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa
- 4) ongelmavuoroa seuraavan vuoron jälkeen
 - 4a) 3. vuorossa
 - 4b) 3. positiossa
- 5) 4. positiossa

Tämä luokittelu pätee vain niihin aineistoni korjauksiin jotka ovat puhujan tai vastaanottajan aloittamia. Luokittelua ei kuitenkaan voi soveltaa tutkimukseni korjausjaksoihin, joiden aloitteen tekijä on opettaja ja aloituspaikka chatti-ikkunassa. Kasvokkaista keskustelua tutkittaessa korjausaloitteen paikan määrittelemisen on helppoa, koska puheenvuorot seuraavat toisiaan. Monikanavaisessa ympäristössä opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset tulevat esille samaan aikaan kun opiskelijat puhuvat. Dialogien litteroinnissa olen merkinnyt kohdat, milloin opettaja aloittaa kirjoittamisen. Silloin chatti-ikkunaan ilmestyy ilmoitus **opettajan nimi* is typing*. Tämä teksti häviää chatti-ikkunasta heti kun opettaja on kirjoittanut oman tekstinsä. Litteroidussa dialogeissa merkkasin kohdat kursivoidulla tekstillä *opettaja is typing*. Opettajan kirjoittama teksti voi ilmestyä heti ilmoituksen jälkeen tai ilmoitus pysyy chatti-ikkunassa pidempää aikaa, niin että opiskelijat ehtivät tuottaa monta puheenvuoroa. Tämä voi johtua useammasta syystä: tekstin pituudesta tai verkkonopeudesta. Opiskelijoiden seuraavat puheenvuorot voivat myös vaikuttaa siihen, mitä opettaja lopullisesti kirjoittaa. On täysin mahdollista, että opettaja poistaa ja uudelleen muotoilee kirjoituksiaan ennen julkaisemista. Opettajan chattiavusteinen korjaus voi ilmestyä chatti-ikkunaan ongelmavuoron aikana, heti ongelmavuoron jälkeen tai monta vuoroa myöhemmin, mutta korjauksen tekijä ei voi kontrolloida oman kirjoituksen tarkkaa ilmestymisaikaa. Sen takia monikanavaisessa aineistossani opettajan tekemäksi korjausaloitteeksi voidaan tulkita joko chatti-ikkunaan ilmestynyt korjaus tai *opettaja is typing* tekstin ilmestyminen chatti-ikkunaan.

3.3 Institutionaalinen keskustelu

Keskusteluanalyysin avulla tutkitaan arkikeskustelun lisäksi myös institutionaalista keskustelua. Arkikeskustelu tapahtuu arkielämässä, perheen ja ystävien kesken, kun taas institutionaalinen keskustelu tapahtuu instituutioissa. Institutionaalisessa keskustelussa keskustelijat toimivat tietyissä normatiivisesti säädellyissä rooleissa kuten lääkäri ja potilas tai toimittaja ja haastateltava (Peräkylä 1995: 178–179).

Arkikielessä termi instituutio tarkoittaa julkisia toimintoja ja palveluita, jotka hoitavat yhteiskunnallisesti merkittäviä tehtäviä. Sellaisia instituutiota ovat esimerkiksi oikeuslaitos, terveydenhuolto ja koululaitos. Sosiaalitiede määrittelee instituutiota laajemmaksi ja käsitteeseen kuuluvat silloin myös traditionaaliset kulttuurin perusinstituutiot, kuten perhe ja juhlat. Instituutio on käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuus, joka on vakiintunut osaksi yhteiskunnallista todellisuutta. Se on erilaisten normien ja sääntöjen säädelty ja sillä on yhteiskuntaelämän kannalta merkittävä tehtävä. (Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001: 11–12)

Keskusteluanalyytikot pitävät arkikeskustelua vuorovaikutuksen ensisijaisena muotona. Institutionaalista vuorovaikutusta tutkitaan arkikeskustelusta poikkeamina ja muunnoksina. Instituutionaalisuus määrittyy vertailevassa suhteessa arkikeskusteluun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ystävien ja tuttavien kanssa käytävä arkikeskustelu olisi institutionaalista keskustelua parempaa. Arkipuheen ensisijaisuus perustuu sen merkitykseen ihmisten elämässä. Lapset oppivat ensin toimia arkikeskustelussa, vasta sen jälkeen tutustuvat institutionaalisen vuorovaikutuksen sääntöihin. Ajatellaan myös, että arkikeskustelu on monimuotoisempi kuin institutionaalinen keskustelu. (Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001: 12–15)

Institutionaalisella keskustelulla on kolme tyypillistä piirrettä (Drew & Herritage 1992):

1. keskustelulla on päämäärä
2. keskustelun osallistumista säätelevät erilaiset rajoitteet
3. keskustelussa käytetään instituutiolle tyypillisiä tulkintakehyksiä

(Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001: 17)

Yksi institutionaalisen keskustelun osallistumista säätelevä rajoite on, että joissakin institutionaalisissa tilanteissa on vuorottelusääntöjä, jotka määräävät, kuka saa puhua milloinkin ja kuinka kauan puheenvuorot saavat kestää (Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001: 17). Tämä näkyy myös minun aineistossani. Analysoimassani Adobe Connect -sessioissa opiskelijat ”leikkivät” vaatekaupassa käymistä. Toisin sanoen, he ottavat asiakkaan ja myyjän rooleja. Vaatekauppa on yksi institutionaalinen tilanne, jossa myyjä yleensä aloittaa ja lopettaa keskustelun tietyillä vakiintuneilla fraaseilla. Osana suomen kielen opetusta on opettaa S2 -oppilaita nimenomaan niitä fraaseja ja sosiaalisia käytänteitä. Kaikissa analysoimassani dialogeissa myyjän roolissa oleva oppilas aloittaa keskustelun jonkinlaisella versiolla vakiintuneesta kysymyksestä *Miten voin auttaa?*. Molemmat oppilaat lopettavat myös keskustelut asiallisesti ja keskustelun aikana käydään läpi kaikki kaupan institutionaalisen vuorovaikutukseen kuuluvia vaiheita: kysytään väriä ja kokoa, käydään sovittamassa, kysytään maksutapaa ja annetaan kuitti. Jos joku institutionaaliseen keskusteluun kuuluva vaihe puuttuu, kuten kuitista tai pussista kysyminen, opettaja muistuttaa opiskelijoita niistä vaiheista chatti-ikkunassa. Analysoin niitä tapauksia erikseen alaluvussa 5.2.4.

3.4 Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus

Luokkahuoneenvuorovaikutusta on tutkittu paljon lingvistiikassa ja antropologiassa sekä diskurssianalyttisestä ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa keskitytään yleensä oppimisen ei vuorovaikutuksen käytänteisiin (Tainio 2007b: 18). Bellackin mukaan luokan vuorovaikutus koostuu siirroista ja sykleistä, avauksista ja reaktioista. Bellackin tutkimus loi pohjan luokkahuoneen diskurssianalyttiselle tutkimustraditiolle. Sen tradition kuuluisin opetussykli on kolmiosainen kysymys–vastaus–arviointi sekvenssi (Initiation–Response–Evaluation) (Tainio 2007b: 20).

Luokkahuonevuorovaikutuksen keskusteluanalyttinen tutkimus on osoittanut, että keskusteluanalyysin keskeiset jäsennykset (vuorottelujäsenitys, sekvenssijäsenitys ja korjausjäsenitys) toimivat eri tavalla luokkahuonevuorovaikutuksessa kuin arkikeskustelussa.

Alexander McHoul (1978) on tutkinut luokkahuoneen vuorottelujäsennystä. Hän on kuvannut luokkahuoneen vuoron vaihtumisen järjestelmän, jonka mukaan opettaja valitsee seuraavaksi puhujaksi aina yhden oppilaan. Opiskelijan vuoron jälkeen vuoro siirtyy aina takaisin opettajalle ja oppilailla ei ole koskaan mahdollisuutta valita toisiaan seuraavaksi puhujiksi. Tämän kuvauksen mukaan opettaja voi käyttää institutionaalista valta-asemansa luokkahuonevuorovaikutuksessa ja rikkoa luokan vuorottelusääntöjä (McHoul 1978: 188, Tainio 2007b: 34).

Vierusparit toimivat myös eri tavalla luokkahuoneessa kuin arkikeskustelussa. Arkikeskustelun yleinen kysymys–vastaus vieruspari muuttuu usein luokkahuonevuorovaikutuksessa kolmiosaiseen opetussykliin, aloite–reaktio–evaluaatio/palaute sekvenssiin. Sykli on asymmetrinen ja toimii niin, että opettaja tuottaa aloitteen (esim. kysymyksen), johon opiskelija reagoi (vastaus) ja opettaja arvioi oppilaan vastauksen (evaluaatio/palaute). Opetussyklin kysymykset myös poikkeavat arkipäivän keskustelun kysymyksistä sillä lailla, että ne ovat usein epäaitoja kysymyksiä. Kun keskustelija arkipäiväkeskustelussa tuottaa kysymyksen, hän yleensä haluaa saada uutta tietoa, toisin sanoen, hän ei tiedä itse vastausta tähän kysymyksen. Luokkahuonevuorovaikutuksessa opettaja yleensä tietää, mikä on vastaus kysymykseen. Hän tuottaa kysymyksen tarkistaakseen oppilaiden osaamista (Tainio 2007b: 40–41).

Korjausjäsennys toimii luokkahuonevuorovaikutuksessa myös usein aloite–reaktio–evaluaatio/palaute kolmiosaisen opetussyklin puitteissa. Jos opiskelijan reaktio on virheellinen, opettaja voi korjata sen tai tuottaa vastaanottajan puheenvuoron eli korjausaloitteen. Arkikeskustelussa toisen suoraan korjaaminen ja toisen aloittamat korjaukset ovat harvinaisia, mutta luokkahuoneessa tavallisia (Tainio 2007b: 46–48).

Nämä kaikki tulokset eivät sovellu aineistoni monikanavaiseseen Adobe Connect -luokkahuoneen aineistooni. Kaikki edellä esittämäni tutkimus koskee plenaariopetuksen aikana tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tutkimuksessani analysoin oppitunnun osaa, jossa opiskelijat harjoittelevat puhumista ja opettaja seuraa, korjaa ja ohjaa heidän vuorovaikutustaan. Opiskelijoiden puhe ja opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset tapahtuvat samaan aikaan. Aineistostani puuttuvat kokonaan perinteiset opetussyklit kuten kysymys–vastaus–arviointi tai aloite–reaktio–evaluaatio/palaute. Opettaja on edelleenkin aloitteentekijän roolissa tunnin aikana, koska hän valitsee seuraavia

opiskelijoita vaatekaupan roolileikkiharjoitukseen ja rohkaisee oppilaita aloittamaan dialogin. Opiskelijat ovat silti aktiivisina tunnin aikana ja eivät jää pelkästään vastaanottajan rooliin.

4. Chattiavusteiset korjaukset S2 -verkko-opetuksessa

Tässä luvuissa analysoin opettajan chatti-ikkunan kirjoituksia korjausjäsennyksen käsitteen avulla. Luku etenee seuraavasti: ensin esittelen suoran ja piilokorjauksen, sitten esitän neljä korjaustyyppiä monikanavaisessa verkko-opetuksessa: pedagogista virheenoikaisua, oma-aloitteista korjausta, ymmärrysehdokkaita vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisuna ja institutionaalisen keskustelun ohjauksia. Lopuksi esittelen päätelmiä, joissa vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen monikanavaisen verkko-opitunnin vuorovaikutuksen piirteitä.

Korjausjäsennyks on yksi keskustelun perusjäsennyksistä. Keskusteluanalyysi osoittaa, miten vuorovaikutus rakentuu perusjäsennyksien avulla. Keskeisiä perusjäsennyksiä ovat vuorottelujäsennyks, sekvenssijäsennyks ja korjausjäsennyks. Keskusteluanalyysissä korjaus tarkoittaa tapaa, jolla ratkotaan keskustelussa puhumiseen, kuulemiseen ja ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) erottavat kaksi eri merkitystä sanalle korjaus: ‘repair’ ja ‘correction’. ‘Repair’ on laajempi käsite ja se tarkoittaa tilannetta, jossa keskustelijat ilmaisevat vuorovaikutuksellista ongelmaa, jota he seuraavaksi yrittävät ratkaista. ‘Correction’ on käsitteen ‘repair’ alakäsite ja se kuvailee tilannetta, jossa puhujan “virhe” korjataan kieliopin normien mukaiseen muotoon. Sellaista ilmiötä, jossa opettaja korjaa opiskelijoiden tuotoksia opittavan kielen mukaisesti, kutsutaan SLA -tutkimuksessa (Second Language Acquisition) myös recast-ilmiöksi (Mackey 2007: 1–26.) Aineistostani löytyy korjauksia sekä ‘repair’, että ‘correction’ merkityksessä. Tästä lähtien käytän sanaa korjaus merkityksessä ‘repair’ ja virheen oikaisu merkityksessä ‘correction’.

Seuraava esimerkki näyttää S2 verkko-opetustunnin monikanavaisen vuorovaikutuksen kulun. Keskusteluun osallistuu kaksi opiskelijaa (M - Myyjä ja A - Asiakas). Samaan aikaan opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan. Kun opettaja on kirjoittamassa chatti-ikkunaan, chatti ikkunaan ilmestyy ilmoitus englanniksi **Opettajan nimi* is typing*. Tämä ilmoitus näkyy ikkunassa koko ajan, niin kauan kuin opettaja on kirjoittamassa.

Dialogissa on neljä chattiavusteista korjausta. Selkeyden vuoksi olen värikoodannut korjausjaksot litteroidussa dialogeissa seuraavaksi:

korjattava

korjausaloite

korjaus

korjauksen kuittaus tai puhujan toisto

Esimerkki 1

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: ahaa] tämä ka::unis minä halua tämä	
02	(1.2) sopia (0.6) tämä parempi he he [tämä	<i>Opettaja is typing</i>
03	M: [£ £ okei	tämä on kaunis
04	A: parempi [he he he	
05	M: [hyvä juttu	
06	A: paljon maksaa?	<i>Opettaja is typing</i>
07	M: mm me::kko? hieno mekko (1.2)	paljonko se maksaa?
08	se maksaa seitsemänkymmentäyheksän	<i>Opettaja is typing</i>
09	euroo	79€
10	A: noo: hm luulen (0.8) minä voi ostan	<i>Opettaja is typing</i>
11	M: ahaa:	luulen, että voin ostaa sen
12	A: kiitos (1.2) minä (0.8) halua kato	
13	mikä parempi °mekko° (2.4) yyy mitä	
14	tämän sovita (2.6) missä voi	<i>Opettaja is typing</i>
15	M: aa: sovitu (0.4) koppi	missä voin sovittaa?
16	täällä (1.2) tällä meidän takana	

Kaikki tämän esimerkin korjaukset kuuluvat kategoriaan virheen oikaisu (‘correction’). Ne eivät ole korjauksia (‘repair’) laajemmassa keskusteluanalyysin merkityksessä, koska tässä esimerkissä vuorovaikutus sujuu ongelmatta. Vastaanottaja ymmärtää puhujan virheistä huolimatta ja tuottaa odotuksenmukaisesti oman vuoronsa. Sen takia korjausjaksoista puuttuu myös korjausaloite. Dialogin osallistujat eivät viesti

ymmärtämisiongelmistä. Vuorovaikutuksen kannalta opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamat oikaisut ovat tarpeettomia. Esimerkki näyttää hyvin, miten opettaja koko ajan osallistuu dialogin, seuraa sitä, poimii joitain fraaseja opiskelijoiden puheista ja kirjoittaa niiden oikeat versiot chatti-ikkunaan. Tällä tavalla opettaja vahvistaa omaa rooliansa luokkahuoneen institutionaalisessa keskustelussa. Opettaja osallistuu kahden opiskelijan dialogiin, mutta samalla hän myös auttaa muita tunnilla läsnä olevia opiskelijoita seuraamaan tätä dialogia.

Koska opettaja ei kirjoita kaikkea, mitä opiskelijat puhuvat, on mielenkiintoista tarkastella, mitä opettaja kirjoittaa ja millaisia fraaseja hän poimii opiskelijoiden dialogista. Kun opettaja poimii opiskelijoiden fraaseja ja kirjoittaa ne chatti-ikkunaan, hän haluaa kiinnittää näihin fraaseihin puhuvien, mutta myös kuuntelevien opiskelijoiden huomiota. Esimerkissä 1 opettaja kirjoittaa viisi kertaa chatti-ikkunaan ja neljä niistä kirjoituksista voi luokitella virheen oikaisuksi. Kaikki esimerkit ovat erilaisia.

Ensimmäinen virheen oikaisu on syntaktinen. Rivillä 1 asiakas sanoo *tämä kaunis*. Lauseesta puuttuu predikaatti. Sellainen lauserakenne on tavallinen jossakin kielissä esimerkiksi venäjän kielessä, joka on puhujan äidinkieli. Suomen kielessä se ei kuitenkaan ole normien mukaista. Opettaja kirjoittaa rivillä 3 suomen kielen normien mukaisen version *tämä on kaunis*.

Seuraava virheen oikaisu on tyylin korjausta. Rivillä 6 asiakas kysyy *paljon maksaa?*. Tämä kysymys voidaan tulkita puhekieleksi. Fraasissa ei ole kieliopillisia, syntaktisia eikä sananmuoto virheitä. Opettaja kuitenkin kirjoittaa rivillä 7 kirjakielisen version kysymyksestä. Hän lisää kysymykseen kysymyspartikkelin *ko* ja pronominin *se*.

Dialogin kolmannessa virheen oikaisussa on neljä pientä korjausta. Rivillä 10 asiakas sanoo *noo: hm luulen (0.8) minä voi ostaa*. Vuorossa on monta kielioppivirhettä. Sivulauseesta puuttuu konjunktio *että*. Verbin *voida* persoonamuoto on taivutettu väärin. Verbin *ostaa* pitäisi olla perusmuodossa, koska se seuraa toista verbiä *voida*. Lauseesta puuttuu myös objekti. Opettaja korjaa nämä kaikki virheet ja kirjoittaa rivillä 11 vuoron *luulen, että voin ostaa sen*.

Esimerkin viimeinen virheen oikaisu on myös syntaktinen. Asiakas tuottaa vääränmuotoisen kysymyksen rivillä 14 *tämän sovita (2.6) missä voi*. Kysymys ei ole suomen kielen normien mukainen. Opiskelija käyttää oikeaa verbiä *sovittaa*, mutta hänen ääntämisensä jälkitavun konsonanttien ja vokaalien keston osalta on väärä. Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan oikean kysymyksen rivillä 15.

Esimerkissä 1 opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan viisi kertaa. Neljä niistä kirjoituksista on virheen oikaisuja, mutta yksi on vain toisto. Riveillä 8–9 myyjä sanoo *se maksaa seitsemänkymmentäyhdeksän euroa*. Opiskelijan vuoro on suomen kielen normien mukaan oikein. Se ei vaadi kielellistä korjausta. Opettaja toistaa sen kuitenkin rivillä 9 ja kirjoittaa 79€. Tämä ei ole ainoa tapaus, kun opettaja toistaa chatti-ikkunassa jonkun opiskelijan vuoron, joka ei vaadi kielellistä korjausta. Tällaisissa tapauksissa opettaja usein lisää chatti-ikkunaan jotain vuorovaikutuksen kannalta tärkeä tietoa, kuten hinta, koko, väri tai vaatteen nimi.

Esimerkissä 1 on myös yksi korjauksen kuittaus rivillä 11. Korjausjäsennyksessä yleensä erotetaan kolme jaksoa: korjattavan, korjausaloitteen ja korjauksen. Joskus korjausjaksossa on myös neljäs jakso “exit phase” (poistumisen jakso). Koivisto kirjoittaa, että on kaksi tapaa päästä ulos korjausjäsennyksestä: keskustelu jatkuu ilman korjauksen kuittauksia tai korjaus ensin kuitataan ja vasta sen jälkeen jatketaan keskustelua (Koivisto 2019: 4). Korjauksen kuittaus koostuu yleensä partikkelista kuten *aa*, *ai*, *aijaa*, *aha(a)*, *jaa*, *ja(a)ha*, *mhy*, tai *vai niin*. Partikkeleilla voi olla kaksi funktiota: *aa* partikkelilla vastaanottaja ilmaisee, että nyt hän on ymmärtänyt puhujan puheenvuoron (Koivisto 2019). Kaikilla muilla partikkelilla *aa*, *ai*, *aijaa*, *aha(a)*, *jaa*, *ja(a)ha*, *mhy*, tai *vai niin* vastaanottaja kuittaa uuden tiedon (Sorjonen 1999; Hakulinen et al. 2004). Esimerkin 1 korjauksen kuittaus on edellisten tutkimusten mukainen. Partikkelilla *ahaa*: vastaanottaja kuittaa rivillä 11 uuden tiedon, että myyjä haluaa ostaa mekon.

Koska kyseessä on alkeisryhmää, opiskelijat tekevät monenlaisia virheitä. Opettaja ei oikaise niitä kaikkia. Esimerkiksi rivillä 1 asiakas taivuttaa verbin *haluta* väärin ja rivillä 15 sanasta *sovituskoppi* puuttuu *s*. Nämä virheet ja paljon muita opiskelijoiden virheitä jää korjaamatta. Yksi selitys voi tietysti olla, että opettaja ei ehdi kirjoittaa koko dialogia oikein chattiin. Opettaja ei kuitenkaan korjaa virheitä sattumanvaraisesti.

Esimerkki 1 näyttää hyvin, että opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan opiskelijoiden dialogin pääkohdat. Chatti-ikkunan dialogi on opiskelijoiden dialogin yhteenveto. Tämä referointi auttaa kaikkia tunnilla läsnä olevia ja kuuntelevia opiskelijoita seuraamaan tuntia ja kahden opiskelijoiden puhetta. Vuorovaikutusta voidaan seurata vain chatti-ikkunaan avulla. Esimerkin 1 dialogi etenee näin:

A: tämä on kaunis

A: paljonko se maksaa?

M: 79€

A: luulen, että voin ostaa sen

A: missä voin sovittaa?

Esimerkin 1 neljä chattiavusteista korjausta voidaan luokitella piilokorjauksiksi (ks. 4.1, Jefferson & Sacks 1977, Kurhila 2006), koska opettajan kirjoitusten päätehtävä vuorovaikutuksessa ei ole kielioppivirheiden korjaus. Opettaja referoi chatti-ikkunassa opiskelijoiden dialogia kaikille tunnille osallistuville ja tämä on hänen chatti-ikkunan toiminnan vuorovaikutuksellinen päätehtävä. Samalla opettaja myös oikaisee opiskelijoiden kieliopillisesti poikkeavia ilmaisutapoja. Korjaus tapahtuu ohimenneen ja dialogin osallistujat eivät reagoi siihen puheenvuoroissaan.

Tutkimukseni tärkein kysymys on, milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan. Yksi vastaus tähän kysymykseen on, että opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan koko ajan, koska hän referoi opiskelijoiden dialogin. Yleensä hän korjaa joitain opiskelijoiden kieliopillisesti poikkeavia ilmaisutapoja (correction), mutta joskus hän myös toistaa vain dialogin tärkeimmät pääkohdat. Aineistostani löytyy myös paljon monimutkaisempia tapauksia, joissa opettaja auttaa opiskelijoita löytämään oikeita sanoja tai sanojen muotoja (sanahaku) tai auttaa heitä ratkaisemaan vuorovaikutuksen ongelmia (repair).

4.1 Chattiavusteinen suora korjaus ja piilokorjaus

Suorassa korjauksessa puheenvuoron päätehtävä on oikaista ei-äidinkiellisen puheessa esiintyviä kieliopillisesti poikkeavia ilmaisutapoja. Piilokorjauksessa puhuja muotoilee uudelleen tai korvaa edellisen vuoron kieliopillisesti poikkeavan osan ja sijoittaa sen

omaan seuraavaan puheenvuoroonsa (Jefferson & Sacks 1977, Kurhila 2006). Tavallisesti vuorovaikutuksessa on kaksi osallistujaa: puhuja ja vastaanottaja. Aineistossani suoran korjauksen ja piilokorjauksen määrittelemisen on monimutkaisempaa. Tutkimassani monikanavaisessa reaaliaikana tapahtuvassa verkko-opetuksessa vuorovaikutukseen osallistuu myös kolmas henkilö: opettaja. Opettaja ei ole kuitenkaan puhujan eikä vastaanottajan roolissa. Hänen tehtävänsä on institutionaalisessa luokkahuoneen keskustelussa asiantuntijan rooli. Hän oikaisee opiskelijoiden virheitä ja antaa heille suomen kielen normien mukaisia malleja. Hän moderoi opiskelijoiden dialogia, ohjaa sitä oikean suuntaan ja auttaa opiskelijoita pääsemään yhteisymmärrykseen. Hän myös kontrolloi koko tunnin kulkua ja kirjoittaa opiskelijoiden dialogin yhteenvedon chatti-ikkunaan kaikille muille tunnille osallistuville.

Yksi tulkinta voisi olla, että aineistostani löytyy pelkästään suoria korjauksia. Koska opettaja ei toimi koskaan vastaanottajan roolissa, hän ei voi sijoittaa korjausta vastaanottajan seuraavaan puheenvuoroon. Opettajan korjauksen tehtävä on aina oikaista ei-äidinkiellisen puheessa esiintyviä kieliopillisesti poikkeavia ilmaisutapoja. Opettaja ei toimi puhujan eikä vastaanottajan roolissa opiskelijoiden asiointidialogissa. Opettaja toimii omassa pedagogisessa asiantuntijan roolissa luokassa. Yleensä virheiden oikaisu on kuitenkin upotettu chatti-ikkunan dialogin yhteenvedoon. Chatti-ikkunan kirjoituksen päätehtävä on edelleenkin dialogin referointi.

Monikanavaisessa aineistossani suora korjaus ja piilokorjaus toimivat eri tavalla kuin kasvokkaisessa keskustelussa. Suora korjaus tapahtuu silloin kun opettajan chatti-ikkunan kirjoitus keskittyy pelkästään opiskelijan virheeseen. Kun kirjoituksen ainoa tehtävä on oikaista opiskelijan viallisen sanan tai fraasin ja kiinnittää opiskelijoiden huomiota oikeaan muotoon. Piilokorjauksessa taas opettaja ei pelkästään oikaise opiskelijan virheellistä puhetta vaan tuottaa relevantin vuoron. Vuoro voi olla joko edellinen puhujan vuoro tai seuraava vastaanottajan vuoro. Aineistossani on selkeä preferenssi piilokorjaukseen. Piilokorjauksia löytyy aineistostani viisikymmentäkaksi, kun taas suoria korjauksia vain kaksikymmentä. Piilokorjaus ei keskeytä meneillään olevan vuorovaikutuksen kulkua. Vastaanottajan reaktio piilokorjaukseen on minimaalinen (Jefferson 1987: 97–99). Sen takia piilokorjaus sijoittuu lähelle

preferoitua itsekorjausta. Korjaus ei ole vuorovaikutuksessa näkyvällä paikalla ja korjauksen vastaanottajan ei tarvitse suunnata huomiotaan siihen (Kuruhila 2006: 42).

Chattiavusteinen pedagoginen suora korjaus on yleensä vain yksi sana tai fraasi, joka saattaa aiheuttaa puhujalle vaikeuksia tuottaa tai vastaanottajalle vaikeuksia ymmärtää. Korjaus ei muodosta keskustelijan kokonaista puheenvuoroa, eli kirjoitus ei referoi dialogia. Kirjoituksen tehtävä on kiinnittää opiskelijoiden huomiota tähän yhteen sanaan tai fraasiin ja sen normien mukaisen muotoon.

Seuraavassa esimerkissä puhujalla on ääntämisongelmia. Hän sanoo pari kertaa sanan *mekko* väärin ja vastaanottaja ei ymmärrä häntä. Opettaja kirjoittaa ensin koko puhujan fraasin ja sen jälkeen vielä sanan mekko perusmuodossa. Sen jälkeen vastaanottaja ymmärtää, mistä on kyse ja dialogi jatkuu.

Esimerkki 2

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: eee (.) joo minä: haluaan	Tarvitsetko apua?
02	ää sininen meeko	<i>Opettaja is typing</i>
03	juhla (.4) meeho	minä haluan sinisen juh lamekon
04	M: Mm tota (.) mitä haluat?	
05	A: meko (1.8)	
06	M: meko aha: (3.6)	<i>Opettaja is typing</i>
07		mekko
08		<i>Opettaja is typing</i>
09	yyy okei (0.4.) me:kko: (5.4)	sininen
10	nainen vaatet (2.8)	

Tässä esimerkissä on kaksi chattiavusteista korjausta. Ensimmäinen korjaus on rivillä 3, ja se on piilokorjaus. Puhujan puheenvuorossa riveillä 1–2 on pari erilaista virhettä. Opiskelijan ääntäminen poikkeaa normista ja hän tuottaa objektin väärin. Opettaja oikaisee kaikki puhujan virheet ja kirjoittaa chatti-ikkunaan kokonaisen kontekstiin sopivan asiakkaan puheenvuoron. Vastaanottaja ei siltikään vielä ymmärrä. Hän

ilmaisee ymmärtämisongelmia rivillä 4. Tämä vastaanottajan puheenvuoro on esimerkin toisen korjaussekvenssin korjausaloite. Asiakas vastaa puhujan kysymykseen *Mm tota (.) mitä haluat?* rivillä 5, mutta hänen ääntämisensä on edelleenkin puutteellinen. Myyjä toistaa sanan samalla tavalla puutteellisesti lausuen ja pitää pidemmän tauon. Kuulostaa edelleen siltä, että hän ei ole ymmärtänyt sanaa. Tässä vaiheessa opettaja on ymmärtänyt, että kyseessä on fonologinen ymmärtämisongelma ja hän kirjoittaa sanan oikeassa muodossa rivillä 7. Tämä on suora korjaus. Tällä vuorolla ei ole mitään muuta tehtävää kuin oikaista puhujan puutteellinen muoto ja auttaa vastaanottajaa ymmärtämään. Vastaanottaja (myyjä) ilmeisesti huomaa opettajan korjauksen ja kuittaa sen riveillä 9–10.

Esimerkissä 2 on myös yksi korjauksen kuittaus rivillä 6. Kuittaus on erilainen kuin esimerkissä 1, koska korjausjäsenitys jatkuu vielä kuittauksen jälkeen. Koiviston mukaan yksi syy, miksi korjauksen kuittauksia käytetään, on korjausjakson pidentäminen (Koivisto 2019: 10). Kuittauksia käytetään tapauksissa, joissa ensimmäinen korjaus epäonnistuu ja ymmärtämisongelman ratkaisemiseen tarvitaan toista korjausta. Esimerkissä 2 on sellainen tilanne. Sekä opettaja rivillä 3 että puhuja rivillä 5 ovat jo yrittäneet korjata väärin äännettyä sanaa *mekko*. Vastaanottaja ei siltikään ole varma, mitä asiakas haluaa ostaa ja hän ilmaisee sen toistamalla sanan ja lisäämällä sen perään partikkelin *aha:*.

Suorassa korjauksessa vuorovaikutuksellinen toiminta keskeytyy ja korjaussekvenssi alkaa (Kurahila 2006: 39). Monikanavaisessa vuorovaikutuksessa tämä ei välttämättä tarkoita, että opiskelijoiden institutionaalinen asiointikeskustelu keskeytyy (vaikka tässä tapauksessa sekin keskeytyy, kun myyjä sanoo ensin rivissä *Mm tota (.) mitä haluat?* ja sitten toistaa vielä rivillä 6 *meko aha: (3.6)*). Koska korjaus ei tapahdu puheessa opiskelijoiden kesken vaan se on opettajan chatti-ikkunaan kirjoittama, keskeytys tapahtuu myös chatti-ikkunan dialogin yhteenvedossa. Piilokorjaus toimii keskustelussa toisin. Vaikka opettaja oikaisee puhujien virheellisiä ilmaisuja, chatti-ikkunan sekvenssi vastaa institutionaalisen asiointikeskustelun kulkua. Esimerkki 1 havainnollisti hyvin tätä ilmiötä:

A: tämä on kaunis

A: paljonko se maksaa?

M: 79€

A: luulen, että voin ostaa sen

A: missä voin sovittaa?

Chattiavusteinen suora korjaus katkaisee institutionaalisen asiointikeskustelun kulun chatti-ikkunassa. Esimerkin 2 chatti-ikkunan dialogin yhteenveto on seuraava:

M: Tarvitsetko apua?

A: minä haluan sinisen juhلامekon

A: mekko

A: sininen

Kaksi ensimmäistä chatti-ikkunan kirjoitusta vastaa täydellisesti institutionaalisen asiointikeskustelun normeja. Asiakkaan vastaus on odotuksenmukainen vastaus myyjän kysymykseen. Tämä piilokorjaus ei aloita uutta korjaussekvenssiä. Kaksi viimeistä vuoroa *mekko* ja *sininen* eivät seuraa samaa asiointidialogia. Ne keskeyttävät vuorovaikutuksellista toimintaa (vaatekaupan institutionaalista keskustelua) ja kiinnittävät kaikkien tunnille osallistuvien huomion sanojen *mekko* ja *sininen* oikeaan muotoon. Tämä erottaa suoran korjauksen piilokorjauksesta. Opettajan chatti-ikkunaan kirjoittaman korjauksen ainoa tehtävä on tuottaa suomen kielen normien mukaista sanan tai fraasin muotoa.

4.2 Korjaustyyppit monikanavaisessa verkko-opetuksessa

Tässä alaluvussa analysoin opettajan chattiavusteisia korjauksia. Olen luokitellut aineistoni korjaukset tutkimukseni kysymysten mukaan. Vastausten yhteenveto on esitelty taulukossa 2 Korjaukset tutkimuskysymysten mukaan.

	Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan ja tekee korjauksen?	Mikä on korjausaloite?	1. Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee?	1. Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen?
1.	Opiskelija tekee kieliopillisen virheen	korjattava = korjausaloite tai opiskelijan epäröinti	suora korjaus piilokorjaus	Opiskelijat eivät reagoi korjaukseen
2.	Opiskelija pyytää opettajaa apua - itsealoittama korjaus	sanahaku - opiskelijan epäröinti sanahaku - toisen kielen käyttö sanahaku - opiskelija pyytää opettajalta suoraan apua	suora korjaus piilokorjaus ymmärrysehdokas	Puhuja toistaa opettajan chatti-ikkunan korjauksen
3.	Vuorovaikutus katkeaa - opiskelijoilla on ymmärrysongelma	puhujan epäröinti tai vastaanottaja ilmaisee ymmärtämisen ongelmia tai puhuja ja vastaanottaja eivät seuraa toisen puheenvuoroja - he puhuvat eri asioista	suora korjaus piilokorjaus ymmärrysehdokas lisäys	Ymmärrysongelma on ratkaistu - puhuja toistaa opettajan chatti-ikkunan korjauksen Ymmärrysongelma on ratkaistu - vastaanottaja kiittää korjauksen
4.	Dialogista puuttuu jotain institutionaaliseen keskusteluun kuuluva osa	ei ole korjausaloitetta	lisäys ohjaus	Opiskelijat lisäävät puuttuvan osan dialogiin - onnistunut lisäys/ohjaus Institutionaaliseen keskusteluun kuuluva osa jää puuttumaan keskustelusta - epäonnistunut lisäys/ohjaus

Taulukko 2. Korjaukset tutkimuskysymysten mukaan.

Kysymykseen, milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan, on neljä selkeää vastausta:

1. Opiskelija tekee kieliopillisen virheen
2. Opiskelija pyytää opettajaa apua
3. Vuorovaikutus katkeaa - opiskelijoilla on ymmärrysongelma
4. Dialogista puuttuu jotain institutionaaliseen keskusteluun kuuluva osa

Seuraavissa kappaleissa esittelen jokaisen niistä tapauksista erikseen.

4.2.1 Pedagoginen virheen oikaisu

Melkein kaikissa tapauksissa, kun opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan, hän kirjoittaa opiskelijoiden puheenvuoroja. Opettaja ei kuitenkaan kirjoita koko opiskelijoiden dialogia. Hän poimii opiskelijoiden puheesta virheellisiä tai ongelmallisia fraaseja ja kirjoittaa niiden kieliopin mukaisen muodon. Usein opettajan virheen oikaisu on tarpeeton vuorovaikutuksen kannalta. Vuorovaikutuksen osallistujien kielitaitotaso on samanlainen ja he ymmärtävät toisiaan melko hyvin virheistä huolimatta. Kyseessä ei ole korjaus keskusteluanalyysin mielessä ('repair') vaan pedagoginen virheen oikaisu ('correction'). Opiskelijat eivät reagoi mitenkään puheessaan näihin oikaisuihin.

Aineistostani löytyy 34 tapausta, jolloin opiskelija tuottaa virheellisen fraasin tai sanan, opettaja kirjoittaa korjatun fraasin tai sanan chatti-ikkunaan ja opiskelijat eivät reagoi chatti-ikkunaan kirjoituksiin mitenkään. Kaikissa niissä tapauksissa korjaus on tarpeeton vuorovaikutuksen näykykulmasta, koska vuorovaikutus sujuu hyvin ilman korjausta. Vastaanottaja ymmärtää puhujaa virheistä huolimatta ja tuottaa seuraavan puheenjakson.

Seuraavat esimerkit eivät ole korjauksia siinä mielessä, että niiden avulla yritetään ratkaista vuorovaikutuksen ongelmia. Ne ovat virheen oikaisuja - verkkotunnin kontekstissa ne ovat tulkittavissa pelkästään pedagogisiksi. Opettaja haluaa niiden avulla näyttää puhuville ja myös kaikille muille tunnille osallistuville opiskelijoille, että hän huomaa opiskelijoiden virheitä. Tunnilla on läsnä kymmenen opiskelijaa. Kun kaksi opiskelijaa puhuu, kahdeksan on kuuntelemassa ja lukemassa chatti-ikkunan kirjoituksia. Opettaja voi kirjoittaa chatti-ikkunan virheen oikaisuja, jos hän ennustaa

vuorovaikutuksen ongelmia. Ja kun vuorovaikutus katkeaa ja puhuvilla opiskelijoilla on ongelmia, chattikirjoitus auttaa heitä usein ratkaisemaan niitä (ks. 4.2.3). Mutta kun vuorovaikutus sujuu ongelmatta, opettajan chattikirjoitus voi olla tarkoitettu kaikille muille tuntia kuunteleville opiskelijoille. Se antaa heille oikean dialogin esimerkin.

Opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamista virheiden oikaisuista voidaan erottaa kaksi korjaustyyppiä: suora korjaus ja piilokorjaus. Piilokorjauksia on enemmän kuin suoria korjauksia.

Pedagogisten virheen oikaisujen korjaussekvenssistä puuttuu aika usein korjausaloite. Opiskelijat eivät välttämättä itse tunnista tekevänsä virheitä. Usein puhuja ei ilmaise ongelmia puheenvuorojensa tuottamisessa. Joskus opettaja tulkitsee lyhyen epäröinnin korjausaloitteeksi. Seuraavissa esimerkeissä myös vastaanottaja ei ilmoita ymmärrysongelmista. Hän ymmärtää puhujan virheistä huolimatta ja tuottaa seuraavan odotuksen mukaisen puheenvuoron. Opiskelijat eivät reagoi pedagogisiin virheen oikaisuihin. Tämän kappaleen korjaussekvenssit koostuvat vähimmillään vain kahdesta osasta: korjattavasta ja korjauksesta. Joskus puhujan epäröinti toimii korjausaloitteena.

Korjausjaksot ovat värikoodattu litteroidussa dialogeissa seuraavaksi:

korjausaloite

korjattava

korjaus

korjauksen kuittaus tai puhujan toisto

Esimerkki 3

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: no=minä (1.2) halua punainen mekko	
02	joulu[aika	<i>Opettaja is typing</i>
03	M: [ahaa	haluan punaisen mekon
04	joulupunainen okei täällä meill'on	
05	minkä kokonai?	

Esimerkissä 3 opettaja oikaisee opiskelijan objektin käyttöä. Asiakas sanoo *halua punainen mekko* (r. 1). Objekti on nominatiivin muodossa ja opettaja oikaisee sen akkusatiiviksi chatti-ikkunassa rivillä 3. Opiskelijat eivät reagoi tähän oikaisuun. Vastaanottaja (myyjä) on ymmärtänyt puhujan vuoron objektivirheen huolimatta ja hän kuittaa sen rivillä 4 puheenvuorolla *ahaa joulupunainen okei täällä*. Tässäkin esimerkissä puhujan korjauksen kuittaus alkaa partikkelilla *ahaa*, jonka funktio on kuitata uuden informaation.

Esimerkissä 4 on kolme chattiavusteista virheen oikaisua. Esimerkki muistuttaa esimerkkiä 1 sillä, että opettaja referoi opiskelijoiden dialogia ja samalla oikaisee opiskelijoiden puheenvuorot suomen kielen normien mukaiseksi.

Esimerkki 4

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: he he	
02	okei pin pin pin pin he he	näppäile pin koodi
03	haluatko kuitti?	Opettaja is typing
04	A: mm e:i tarvitsen	haluatko kuitin
05	M: hm okei (0.6) ole hyvä	Opettaja is typing
06	mm te- tervetuloa takaisin [he he	ei tarvitse
07	A: [hei hei	ole hyvä!
08	kiitos hei	
09	M: kiitos kiitos (3.2)	tervetuloa uudelleen!

Kaikki kolme korjausta ovat piilokorjauksia. Opiskelijoiden vuorovaikutus sujuu ongelmatta eivätkä he reagoi opettajan chatti-ikkunan kirjoituksiin. Ensimmäinen korjattava on tuotettu ilman epäröintiä (rivi 3). Myyjä tuottaa kysymyksen ongelmatta ja todennäköisesti ei itse edes huomaa objektivirhettä. Toisessa tapauksessa *mm* voidaan luokitella epäröinniksi ja samalla korjausaloitteeksi. Kolmannessa tapauksessa myyjä aloittaa fraasin kaksi kertaa. Sana katkeaa, mikä voi olla merkki, että opiskelijalla on vaikeuksia tuottaa puheenvuoroaan.

Esimerkki 5

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: e:i tarvitse? nonni (0.8) ahaa	<i>Opettaja is typing</i>
02	no (0.8) tämmöinen yy summa (0.4) sinulla	en voi antaa alennusta
03	kaksisataakolmekymmentäneljä euroo	<i>Opettaja is typing</i>
04	mikä: si- mikä sinä kor[tilla tai mmm	234€
05	A: minä maksan puhtaana kätenä	<i>Opettaja is typing</i>
06	M: mmm (2.8)	maksatko kortilla
07	ahaa nonni (1.4)	<i>Opettaja is typing</i>
08	kiitos (1.4) [raha	minä maksan käteisellä

Opiskelija tuottaa oman virheellisen puheenvuoron suhteellisen varmasti ja hän ei välttämättä edes huomaa tekevänsä virheitä. Opettaja poimii virheelliset sanat ja fraasit opiskelijan puheesta ja kirjoittaa niiden oikaistut versiot chatti-ikkunaan. Nämä korjausesimerkit eivät ole korjauksia laajemmassa keskusteluanalyysin merkityksessä ('repair'). Ne ovat pedagogisia virheen oikaisuja ('correction'). Korjausaloite tulee tässä esimerkissä vastaanottajalta rivillä 6. Vastaanottaja ilmaisee ymmärtämisongelmansa epäröintiänteellä *mmm* ja pidemmällä tauolla. Samaan aikaan opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan korjauksensa ja vastaanottaja kuittaa korjauksen rivillä 7 partikkeleilla *ahaa nonni*. Näillä partikkeleilla kuitataan yleensä uuden informaation. Tässä tapauksessa uusi tieto tulee chatti-ikkunasta.

Kaikki tämän alaluvun esimerkit voidaan luokitella toisen en passant -korjaukseksi. Kurhila on tutkinut en passant -korjauksia kakkoskielisissä keskusteluissa. Äidinkielen puhuja esittelee niissä keskusteluissa en passant -korjauksen varmana faktana ja kakkoskielinen puhuja ei orientoidu korjaukseen. Keskustelu jatkuu heti ja ei kumpikaan keskustelun osallistujista kiinnitä korjaukseen isompaa huomiota. En passant -korjaus korjaa yleensä kielioppivirheitä, usein morfologisia. Kielioppivirheet ovat helposti korjattavissa, koska kielioppi on sääntöjen säädelty. Leksikaaliset virheet taas ovat aina neuvoteltavissa. Vaikka kakkoskielisen puhujan lausuma poikkeaisi kielen normeista, puhuja on aina asiantuntija siihen suhteen, mitä hän haluaa sanoa ja millä tavalla hän haluaa sen ilmaista (Kurhila 2006: 36–37).

Aineistoni pedagogisten virheiden oikaisut muistuttavat Kurhilan analysoimia kakkoskielisen keskustelun en passant -korjauksia. Opettaja esittelee korjauksia chatti-ikkunassa varmana faktana ja opiskelijat eivät orientoidu korjaukseen. Myyjän ja asiakkaan rooleissa olevat opiskelijat jatkavat dialogiaan ja on vaikeaa sanoa, ovatko he huomanneet korjauksen olleenkaan. Ainoa ero on se, että opettaja tekee en passant korjauksia sekä kieliopillisten että leksikaalisten virheiden kohdalla. Esimerkin 3 korjaus ja kaksi ensimmäistä 4 esimerkin korjausta edustavat kieliopillisten, morfologisten virheiden korjauksia. Nämä korjaukset eivät ole neuvoteltavissa, koska verbintaivutus ja objektin sijamuodot ovat tarkasti säädeltyjä suomen kielessä.

Esimerkin 4 viimeinen korjaus ja esimerkin 5 korjaus ovat sen sijaan leksikaalisten virheiden korjauksia ja vaikka opettaja kirjoittaa ne chatti-ikkunaan samalla tavalla kuin kaikki muut tämän alaluvun oikaisut varmana faktana, niistä kahdesta oikaisusta olisi voinut neuvotella. Esimerkin 4 lopussa oppilas sanoo rivillä 6 *tervetuloo takaisiin* ja opettaja korjaa sen chatti-ikkunassa ja kirjoittaa rivillä 9 *tervetuloo uudelleen!*. *Tervetuloo uudelleen!* on vakiintuneempi fraasi vaatekaupan institutionaalisessa keskustelussa kuin *tervetuloo takaisiin*, mutta ei ole mitään sääntöä, joka sanoisi, että fraasi *tervetuloo takaisiin* on väärin. Esimerkin 5 korjaus on vielä monimutkaisempi. Oppilas kirjoittaa rivillä 5 *minä maksan puhtaana kätenä* ja opettaja ymmärtää kontekstin perusteella, että oppilas halusi sanoa, että hän maksaa käteisellä. Opettajan ymmärrysehdokas perustuu siihen, että oppilaan ongelmavuoro on vastaus myyjän kysymykseen *mikä: si- mikä sinä kor[tilla tai mmm* rivillä 4. Myyjä yrittää kysyä, maksaako asiakas kortilla vai käteisellä ja asiakas vastaa siihen ongelmavuorolla. Suomessa on kuitenkin toinen fraasi *maksaa puhtaana käteen* ja on mahdollista, että opiskelija halusi käyttää tätä fraasia. Fraasi *maksaa puhtaana käteen* tarkoittaa maksaa palkkaa nettona, ilman veroja tai tarkoituksella veroja välttämällä. Sellaisessa tarkoituksessa fraasi ei sovi vaatekaupan kontekstiin, mutta on täysin mahdollista, että oppilas on jostain kuullut fraasin *maksaa puhtaana käteen* ja on ymmärtänyt, että tämä fraasi tarkoittaa yhtä ja samaa kuin *käteinen*. Opettaja ei kuitenkaan selittää laajemmin molempia fraaseja eikä niiden eroa. Sellaisella selityksellä olisi ehkä pedagogista hyötyä sekä ongelmavuoron tuottajalle että kaikille muille Adobe Connect -tunnin osallistuvilla oppilaille. Opettaja käyttäytyy kuitenkin samalla tavalla kuin äidinkielisten puhujat Kurhilan aineiston institutionaalisissa keskusteluissa. Hän tuottaa korjauksen ja näyttää kakkoskieliselä puhujalle oikeanmuotoisen version ongelmavuorosta, mutta

hän tekee sen mahdollisimman nopeasti ja ohimenneen, niin että keskustelu voi jatkua välittömästi (Kurahila 2006: 36).

Kakkoskielisissä keskusteluissa äidinkielen puhuja korjaa kakkoskielisen puhujan kielipillisiä, erityisesti morfologisia virheitä varmasti ja epäilemättä, mutta leksikaalisten virheiden korjauksissa esiintyy epäröinti merkkejä. Korjaus saattaa esimerkiksi olla kysymys muodossa tai loppua partikkeliin *vai* (Kurahila 2006: 37). Aineistossani ei ole samanlaista eroa. Opettaja korjaa chatti-ikkunassa sekä kielipillisiä että leksikaalisia oppilaiden virheitä samalla tavalla. Hän tekee sen varmasti, epäröimättä ja nopeasti. Tämän alaluvun kaikki korjaukset ovat ohimenneen en passant korjauksia. Kirjallisessa muodossa on vaikeampaa esittää epäröinti merkkejä. Epäröinti äänteet (kuten *mm*, *ää*, *öö*) ovat harvempia chateissa kuin puheessa. Kysymysmerkki lausuman lopussa on kuitenkin yksi varma epäröinti merkki kirjallisessa vuorovaikutuksessa. Aineistossani opettaja käyttää kysymysmerkkiä kun hän haluaa ilmaista, että hän ei ole varma ymmärryshedokkaistaan (ks. 5.2.3 ja esimerkki 18 ja 20). Tämän alaluvun pedagogisten virheiden oikaisuissa opettaja on ilmeisesti varma omista korjauksista ja ymmärryshedokkaista.

Yksi helppo selitys, miksi äidinkieliset puhujat esittelevät leksikaalisten virheiden en passant -korjauksia epäröinti merkeillä on se, että kakkoskeskustelussa äidinkieliset puhujat eivät halua asettaa itseään nimenomaan opettajan pedagogiseen rooliin (Kurahila 2006). Opettajalla on pedagoginen auktoriteetti korjata oppilaiden kaikenlaisia virheitä ja luokkahuoneen institutionaalisessa keskustelussa opettaja on asiantuntijan roolissa.

4.2.2. Oma-aloitteinen korjaus

Tässä alaluvussa käsitelen esimerkkejä, joissa korjaussekvenssissä on puhujan korjausaloite, toisin sanoen puhuja itse ilmoittaa, että hänellä on ongelmia tuottaa omaa puheenvuoroansa. Opettaja reagoi tähän aloitteeseen ja kirjoittaa opiskelijan etsimän oikean fraasin chatti-ikkunaan. Opettaja vastaa puhujan korjausaloitteeseen suorana korjauksena, piilokorjauksena tai ymmärryshedokkaalla. Useammassa tämän kappaleen esimerkissä puhuja reagoi opettajan chattiavusteiseen korjaukseen toistamalla chatti-ikkunan oikeaa fraasia tai sanaa.

Kaikki tämän kappaleen chattiavusteiset korjaukset ovat korjauksia ('repair') ei virheen oikaisuja ('correction'). Kun puhuja ei löydä sopivaa sanaa tai fraasia ja hän ilmaisee ongelmaansa, vuorovaikutus katkeaa. Sanahaku pitää ratkaista ennen kuin vaatekaupan institutionaalinen keskustelu voi jatkua.

Aineistostani löytyy kolme eri tapaa, joilla puhuja voi ilmaista ongelmansa: epäröinti, koodinvaihto ja suora avunpyyntö opettajalle. Esittelen jokaisen korjausaloitetyypin erikseen.

4.2.2.1 Korjausaloitetyyppi 1: epäröinti

Ongelmavuoron korjausjakso aloitetaan usein jättämällä sanan kesken, lausumansisäisellä tauolla, epäröintiänteellä (*ää, öö* tms.) tai tietyllä partikkeleilla (*tai, siis, eiku*). Nämä ovat merkkejä vastaanottajalle mahdollisesta korjausjakson alkamisesta (Sorjonen 1995: 114–115). Epäröintiä esiintyy myös jonkun verran pedagogisten virheen oikaisujen esimerkeissä (ks. 4.2.1). Silloin epäröintijakso on kuitenkin yleensä aika lyhyt ja opiskelija suhteellisen nopeasti tuottaa oman ymmärrettävän puheenvuoronsa. Puheenvuoro voi olla kieliopillisesti virheellinen, virhe on kuitenkin yleensä aika pieni ja vuorovaikutuksen näkykulmalta merkityksetön. Tässä alaluvussa esittelen esimerkkejä, joissa opiskelijalla on selkeät ongelmat tuottaa oma puheenvuoronsa. Usein opiskelija ei muista tai tiedä tarvitsemaansa sanaa tai fraasia, kyseessä on siis sanahaku.

Sanahakuja voi esiintyä kaikenlaisissa keskusteluissa, mutta niitä on enemmän jos vuorovaikutuksessa on mukana kakkoskielisiä puhujia. Sanojen lisäksi puhuja voi sanahaun avulla etsiä myös pidempiä syntaktisia kokonaisuuksia ja kieliopillisia yksikköjä. Kurhila erottaa kaksi tyyppiä sanahakuja: kieliopillisia sanahakuja ja leksikaalisia sanahakuja. Aineistostani löytyy vain yksi sanahaku, jota voidaan luokitella joko leksikaaliseksi tai kieliopilliseksi sanahauksi (ks. esimerkki 9). Kaikki muuta tämän alaluvun sanahaut ovat leksikaalisia sanahakuja. Koska puhuja ei pysty löytämään relevanttia lingvististä ilmausta haluamalleen asialle, meneillä oleva keskustelu keskeytyy. Keskustelu voi jatkua vasta silloin, kun sanahaku on ratkaistu (Kurhila 2006: 91–92).

Korjausjäsenyyksen mukaan sanahaku kuuluu oma-aloitteiseen itsekorjauksen kategoriaan (Kurahila 2006: 91). Oma-aloitteinen korjaus alkaa usein ei-sanallisilla keinoilla, kuten sanakatkaisulla, äänteen venyttämällä tai huokauksilla (Sacks, Schlegloff & Jefferson 1977: 367). Samat puheen häiriötekijät aloittavat myös prototyypin sanahaun. Kasvokkaisuissa vuorovaikutuksessa puhuja aina yrittää ensin löytää sanaa itsenäisesti. Jos itsenäinen haku ei onnistu, puhuja pyytää vastaanottajaa apua sanan löytämisessä. Monikanavaisessa aineistossani sanahaun aloitus on sama: puhuja hakee sanaa itsenäisesti. Sen jälkeen opettaja yleensä kirjoittaa chatti-ikkunaan puhujan hakemaansa sanan tai oman ymmärrysehdotuksen puhujan puheenvuorosta, jolloin puhujan ei enää tarvitse suunnata hakua vastaanottajalle.

Korjausjäsenyyksen kontekstissa ymmärrysehdokas tarkoittaa, että ongelmavuoron vastaanottaja uudelleen muotoilee edellisen puheenvuoron sisällön. Vastaanottaja tarkistaa, että hän on ymmärtänyt ongelmavuoron oikein. Ymmärrysehdokas voi joskus tuoda uutta tietoa keskusteluun. Ymmärrysehdokas voi olla sisällöltään ongelmavuoron yhteenveto tai uudelleen muotoiltu edellisen puheenvuoron toisto. Ymmärrysehdokas on vierusparin etujäsen ja sitä aina seuraa jälkijäsen. Jälkijäsenenä ongelmavuoron puhuja vahvistaa tai hylkää ymmärrysehdokkaan (Kurahila 2006: 153–155). Aineistossani opettaja kirjoittaa usein ymmärrysehdokkaita sanahakujen ratkaisemiseksi.

Esimerkki 6

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: (3.2) ahaa (1.4) no tänne on yy muista	
02	villapusero [ja vähän valkoinen	
03	M: [oo se ole tosi hyvä	<i>Opettaja is typing</i>
04	A: yy	
05	M: joo	mustavalkoinen

Esimerkki 6 on leksikaalinen sanahaku. Asiakas ei muista sanaa mustavalkoinen. Hän aloittaa puheenvuoronsa pidemmällä tauolla ja sitten tuottaa epärointi partikkeleita *ahaa* ja *no* ja myös epärointiäännettä *yy*. Hän yrittää selittää etsimäänsä sanaa

kiertoilmaisulla *muista ja vähän valkoinen*. Opettaja reagoi tähän ongelmavuoron kirjoittamalla chatti-ikkunaan rivillä 5 *mustavalkoinen*. Tämä korjaus on suora korjaus, koska opettaja ei tuota myyjän kokonaista vuoroa. Hän vastaa suoraan opiskelijan sanahakuun ja antaa opiskelijalle etsimänsä sanan. Tämä korjaus esittää myös ymmärrysehdokkaan.

Seuraava esimerkki on samantyyppinen kuin esimerkki 6. Opiskelija ei muista tai ei osaa termiä *palautusaika*. Tässäkin tapauksessa ongelmavuoro alkaa epäröintiänteillä *yyy oo:* ja sitten opiskelija yrittää selittää hakemaansa sanaa. Opettaja taas reagoi opiskelijan vaikeuksiin tuottaa haluamaansa puheenvuoroa ja kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 6 ymmärrysehdokkaan *2 viikkoa palautusaikaa*.

Esimerkki 7

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: <i>yyy: oo: voi sinä kaksi vii:kko sinä:</i>	
02	<i>aika on</i> [nonni	<i>Opettaja is typing</i>
03	A: [kiitos	
04	hyvää päivä [teille	
05	M: [kiitoksia	
06	(2.2) samoin sinulle [nähdään	<i>2 viikkoa palautusaikaa</i>
07	A: [heippa	

Myös seuraavassa esimerkissä on samanlainen korjaussekvenssi. Asiakas ilmaisee ongelmiaan tauolla, epäröintiänteillä (*mmm* ja *äää*), sanan katkolla ja toistolla *juhla* ja *joululuhla me:kko* (r. 2 – 5). Opettaja reagoi tähän korjausaloitteeseen ja tällä kertaa hän tuottaa piilokorjauksen. Hän upottaa haetun sanan oikeassa objektimuodossa asiakkaan odotuksenmukaiseen puheenvuoroon *minä haluaisin joulujuhlamekon*.

Esimerkki 8

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: Mo::i Mitä voi auttaa?	
02	A: Terve minä haluan mm mmm	Terve
03	tarvii=juhla (0.8) äää joulujuhla me:kko	Opettaja is typing
04	kaunis mekko ja: ei kallis	minä haluaisin joulujuhlamekon
05	voi ää (1.2) tämä ostaa minun	Opettaja is typing
06	M: Aha: tällä vasemmalla on (1.5)	haluan edullisen mekon

Esimerkissä on vielä yksi mielenkiintoinen korjaus. Opiskelija halua sanoa, että hän ei halua kallista mekko ja hän sanoo *ei kallis* rivillä 4. Tällä kertaa epäröinti on todella lyhyt, opiskelija venyttää vain vokaalin *a* sanassa *ja*. Opettaja päättää korjata tämän ilmauksen chatti-ikkunassa ja valitsee sanan *edullinen*, jonka merkitys on halpa, mutta samalla hyvänlaatuinen. Opettaja upottaa valitsemansa ilmaisun oikeassa objektimuodossa myyjän puheenvuoroon ja kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 6 *haluan edullisen mekon*. Kurhila esittää samantyyppisiä kakkoskielisten puhujien sanahaun ratkaisuja ja kutsuu niitä semanttisesti relevantin referentin negaatioksi. Kun kakkoskielinen puhuja ei voi löytää etsimäänsä sanaa, hän voi käyttää sanahaun ratkaisemiseksi semanttisia keinoja kuten synonymia, metonymia ja antonymia (Kurhila 2006: 117). Esimerkissä 8 opiskelija käyttää antonymia, eli sanaparin lekseemien välillä vallitsevaa merkityksen vastakkaisuutta. Tarkkaan sanoen, opiskelija käyttää antonymin negaatiota. Sanat *kallis* ja *halpa* ovat sellainen vastakkainen sanapari ja sanomalla *ei kallis* rivillä 4 opiskelija antaa vastaanottajalle etsimänsä sanan merkityksen.

Seuraava esimerkki on poikkeuksellinen, koska opettaja korjaa opiskelijaa kahdella tavalla. Ensin hän kirjoittaa oikean sanan chatti-ikkunaan ja sen jälkeen hän vielä toistaa sen ääneen. Aineistossani opettaja yleensä ei sano mitään, kun kaksi opiskelijaa suorittaa asiointidialogeja ja hän avaa mikrofoninsa ja puhuu todella harvoin.

Esimerkki 9

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: minä haluan (0.8) ostaa hmm (1.8)	
02	pu- hmm puku (7.8)	<i>Opettaja is typing</i>
03		Ostaa puvun
04	okei	
05	OPE: puvun	<i>Opettaja is typing</i>
06	A: puvun (2.8)	juhlapuku? frakki?
07	M: mikä koko tarvitsen	<i>Opettaja is typing</i>
08	A: (2.2) anteeks (5.6)	mikä koko?
09	M: hmm <mikä koko ta::rvitsen>	<i>Opettaja is typing</i>

Esimerkissä 8 opiskelija hakee sanaa *puku*. Ongelmavuorossa esiintyy lausumansisäisiä taukoja, epäröintiänteitä (*hmm* riveillä 1 ja 2) ja sana jätetty kesken. Opiskelija kuitenkin tuottaa oikean sanan ongelmavuoron lopussa. Asiakkaan puheenvuoro riveillä 1 ja 2 voidaan luokitella itsekorjaukseksi. Opettaja kuitenkin ehtii reagoida opiskelijan vaikeuksiin ja hän kirjoittaa samaan aikaan *Ostaa puvun*. Tässä piilokorjauksessa opettaja tuottaa asiakkaan osittaisen puheenvuoron, antaa opiskelijalle hänen hakeman sanan ja samalla myös oikaisee objektivirheen. Opiskelija reagoi opettajan chatti-ikkunan kirjoitukseen rivillä 4 sanomalla *okei*, mutta opettaja ilmeisesti ei ole vielä varma, ymmärsikö opiskelija korjauksen. Hän avaa mikrofoninsa ja toistaa korjauksen vielä ääneen rivillä 5. Nyt opiskelija kuittaa korjauksen toistamalla sanan oikean muodon opettajan jälkeen (rivi 6). Chatti-ikkunan korjaus rivillä 3 on piilokorjaus ja mahdollisesti sanahaun ratkaisu, vaikka opiskelija on joo itse löytänyt etsimäänsä sanaa rivillä 2. Lausuttu korjaus rivillä 5 on sen sijan suora pedagoginen virheen oikaisu ja kyseessä on kieliopillinen objektivirhe.

Esimerkistä 8 löytyy vielä toinen ymmärrysehdokas, joka on mielenkiintoinen, koska opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan fraasin lopussa kysymysmerkin. Joskus opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan asiakkaan tai myyjän puheenvuoroja, jotka ovat kysymyksen muodossa. Tämä on kuitenkin erilainen tapaus. Chatti-ikkunaan rivillä 6 opettajan kirjoittamaa kaksi kysymystä eivät kuuluu myyjän eikä asiakkaan puheenvuoroihin. Ne

ovat opettajan ymmärrysehdokkaita asiakkaan hakemalle sanalle *puku*. Kysymysmerkillä opettaja haluaa varmistaa, ovatko hänen ymmärrysehdokkaat oikein.

Kurhila (2006) toteaa, että ymmärrysehdokas on ulkoasultaan yleensä kaksiosainen. Ensimmäisestä osasta yleensä löytyy partikkeli *aha* tai kysymysilmaus esimerkiksi *tarkoititko, että*. Toinen osa on ongelmavuoron uudelleenmuotoilu. Chattiavusteiset ymmärrysehdokkaat aineistossani poikkeavat ennen tutkituista ymmärrysehdokkaista sillä tavalla, että ne eivät koskaan ole kaksiosaisia. Ensimmäisen osan partikkeli tai kysymysilmaus puuttuu aina kokonaan. Yleensä opettaja on melko varma, mitä opiskelija haluaa sanoa. Hän on institutionaalisessa opettajan roolissa ja hän toimii asiantuntijana. Hän kirjoittaa opiskelijoiden virheellisten puheenvuorojen oikaisut opettajan ja asiantuntijan roolin antamalla varmuudella. Tavallisessa arkikeskustelussa ymmärrysehdokkaat eroavat toisistaan kielellisen rakenteen ja epävarmuuden ilmauksen perusteella (Kurhila: 2006). Epävarmuuden ilmaisun perusteella aineistoni chattiavusteiset ymmärrysehdokkaat voidaan luokitella kahdeksi tyypiksi: varmat ymmärrysehdokkaat ja epävarmat ymmärrysehdokkaat. Kun opettaja on melko varma, että hänen ymmärrysehdokkaansa on oikein, hän kirjoittaa chatti-ikkunaan vaan tavallisen ymmärrysehdokkaan toisen osan: uudelleen muotoillun edellisestä puhujan vuorosta. Kun opettaja ei ole varma omasta tulkinnastaan, hän kirjoittaa ymmärrysehdokkaan toisen osan perään kysymysmerkin.

Esimerkin 9 opettajan chattiavusteinen korjaus rivillä 6 on epävarma ymmärrysehdokas. Epävarmuus korostuu myös siinä, että ehdokkaita on kaksi. Myyjä haluaa ostaa vain yhden puvun, mutta opettaja antaa hänelle kaksi sanavaihtoehtoa, josta hän voisi poimia haluamansa. Opiskelija ei kuitenkaan tartu tilaisuuteen. Hän on tyytyväinen ensimmäisen korjauksen vaihtoehtoon, sanaan *puku* ja dialogi jatkuu seuraaviin vaatekaupan institutionaalisen keskustelun osiin. Myyjä kysyy, mitä kokoa asiakas tarvitsee ja dialogi jatkuu siihen suuntaan.

Aineistostani löytyy vielä yksi esimerkki kysymysmerkin käytöstä chattiavusteisissa epävarmoissa ymmärrysehdokasvuoroissa. Tässä myös kyseessä on sanahaku. Esimerkissä 10 on kaksi epävarmaa ymmärrysehdokasta.

Esimerkki 10

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: <i>hmm no=tämmöinen ei oikein kaunis</i>	
02	<i>minä haluan tämmöinen (0.8) vielä (1.8)</i>	
03	<i>kaunis [onko toinen?</i>	
04	M: [haluatko toinen?	<i>Opettaja is typing</i>
05	A: <i>onko toinen?</i>	<i>se ei ole kaunis?</i>
06	ja minä tarvitsen pitkä mekko	<i>Opettaja is typing</i>
07	pitkä (1.4) minä halua maksimekko	<i>onko toinen malli?</i>
08	M: okei	<i>Opettaja is typing</i>
09	A: he he he	haluan pitkän mekon

Esimerkin alussa asiakkaalla on hankaluksia selittää, mitä hän haluaa sanoa. Hän toistaa sanaa *tämmöinen* ja käyttää fraaseja *ei oikein kaunis* ja *vielä (1.8) kaunis*. Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 5 oman tulkintansa asiakkaan puheenvuorosta. Chatti-ikkunan kirjoitus on kysymysmuodossa.

Opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamalle lausuman jälkeiselle kysymysmerkille voi olla kaksi tulkintaa. Yksi tulkinta on, että opettajan kirjoittama lausuma on vaatekaupan roolileikin myyjän tai asiakkaan valmis repliikki kysymysmuodossa. Rivin 5 korjausta on kuitenkin vaikea tulkita puhujan vuoroksi. Chatti-ikkunan opettajan kirjoittama kysymys voi myös tarkoittaa, että opettaja haluaa kysyä jotain opiskelijalta. Opettaja voi esimerkiksi haluta varmistaa, että hän on ymmärtänyt opiskelijaa oikein. Rivin 5 korjaus on todennäköisesti sellainen tapaus. Asiakkaalla on selkeät vaikeudet tuottaa haluamansa vuoroa riveillä 1–3 ja opettaja haluaa kysyä häneltä *tarkoitatko, että tämä mekko ei ole riittävän kaunis?*. Hän ei kuitenkaan kirjoittaa tätä kysymystä kokonaan, vaan hän tiivistää sen lyhyemmäksi kysymykseksi *se ei ole kaunis?*. Selitys, miksi opettaja kirjoittaa lyhyesti voi olla chatti-ikkunan tilan puute ja vähäksi jäävä aika. Monikanavaisessa keskustelussa chatti-ikkunan keskustelu ja opiskelijoiden suullinen vuorovaikutus tapahtuvat samaan aikaan. Opettajan täytyy kirjoittaa omat kommentit chatti-ikkunaan nopeasti, jotta hän ehtii opiskelijoiden keskustelun oikeaan kohtaan. Jos

opettaja kirjoittaa liian pitkiä lausumia chatti-ikkunaan, on riski, että kun kommentti ilmestyy chatti-ikkunaan, opiskelijan dialogi on joo siirtynyt toiseen teemaan ja opettajan kommentti ei ole enää relevantti. Sen takia opettajan pitää tiivistää kommenttejaan mahdollisimman lyhyemmiksi ja kirjoittaa ne mahdollisimman nopeasti.

Jos rivillä 5 opettajan chatti-ikkunassa esittämä kysymys on opettajan kysymys opiskelijoille ja sen kysymyksen täysmuoto on *tarkoitatko, että tämä mekko ei ole riittävän kaunis?*, tämä on samanlainen epäröinti merkitty kaksiosainen ymmärrysehdokas kuin ymmärrysehdokkaat, joista Kurhila kirjoittaa kaksoiskielisen keskustelun tutkimuksessa (Kurhila 2006: 174).

Esimerkissä 10 on vielä toinen samanlainen chattiavusteinen korjaus, mutta se on vähän monimutkaisempi. Rivillä 5 asiakas kysyy *onko toinen?*. On vaikeaa ymmärtää, mitä toista hän tarkoittaa ja opettaja kirjoittaa oman ymmärrysehdokkaansa *onko toinen malli?* rivillä 7. Tässä tapauksessa lausuman jälkeisellä kysymysmerkillä voi olla kaksi merkitystä. Ensimmäinen tämä vuoro vastaa asiakkaan puheenvuoroa. Tässä kontekstissa asiakas olisi voinut kysyä myyjältä *onko (teillä) toinen malli?*. Silloin kyseessä on piilokorjaus ja korjaus on kysymysmuodossa, koska asiakkaan roolissa olevan opiskelijan edellisen ongelmavoron muoto on interrogatiivinen. Toinen rivissä 7 chatti-ikkunan lausuman jälkeisen kysymysmerkin tulkinta on, että korjaus on opettajan epäröinti merkitty ymmärrysehdokas. Opettaja taas haluaa kysyä asiakkaan roolissa olevalta opiskelijalta *haluatko kysyä myyjältä, onko heillä toinen malli?*. Hän ei kuitenkaan kirjoittaa kysymystä kokonaan tilan ja ajan puutteen vuoksi vaan tiivistää sen lyhyeksi kysymykseksi *onko toinen malli?*. Silloin tämä korjaus edistää Kurhilan esittämä täsmentävä ymmärrysehdokkaan parafrasaa. Kurhila toteaa, että kun kakkoskielisellä puhujalla on ongelmia oman puheenvuoron tuottamisessa, äidinkielen puhuja voi yrittää täsmentää kakkoskielisen ongelmavuoroa. Täsmentävässä vuorossa äidinkielen puhuja voi vaihtaa esimerkiksi yläkäsitteen alakäsitteeksi, pronominin substantiiviin tai yleistiedon yksityiskohtaisemmaksi tiedoksi (Kurhila 2006: 175). Tässä esimerkissä opiskelija tuottaa todella yleisen ja epätarkan kysymyksen *onko toinen?*. Opettaja täsmentää opiskelijan kysymyksen sanalla *malli*. On täysin mahdollista, että opettaja tarkoitti chatti-ikkunaan rivillä 7 kirjoittamallansa

kysymysmerkillä molempia tarkoituksia. Kysymysmuotoinen chattiavusteinen korjaus on sekä piilokorjaus että epäröinti merkitty täsmentävä ymmärrysehdokasparafrasi.

Tässä alaluvussa esittelin sanahakuja, joiden korjausaloitemerkki on epäröinti. Kaikki tämän alaluvun sanahaut ovat leksikaalisia paitsi esimerkki 9. Tämä sanahaku voidaan luokitella joko leksikaaliseksi tai kieliopilliseksi. On vaikeaa sanoa, johtuuko opiskelijat epäröinti siitä, että hän on unohtanut sanan kokonaan vai miettikö hän sanan oikeaa objektimuotoa. Opettaja korjaa ongelmavuoron chatti-ikkunassa sekä leksikaalisesti että kieliopillisesti kun hän antaa opiskelijalle oikean sanan oikeassa muodossa.

Opettaja auttaa opiskelijoita kaikissa tämän alaluvun sanahauissa kirjoittamalla opiskelijan etsimän sanan tai fraasin chatti-ikkunaan. Yhdessä tapauksessa (ks. esimerkki 9) opettaja myös avaa mikrofoniin ja korjaa opiskelijan suullisesti. Tämän alaluvun korjauksista löytyy sekä suoria että piilokorjauksia ja erilaisia ymmärrysehdokkaita: sekä varmoja että epävarmoja ymmärrysehdokkaita ja täsmentäviä ymmärrysehdokasparafraseja.

4.2.2.2 Korjausaloitetyyppi 2: koodinvaihto

Aineistoni verkkotunnilla opiskelijat saattavat vaihtaa kieltä ja puhua joko englantia tai omaa äidinkieltä. Tässä alaluvussa esittelen esimerkkejä, joissa opiskelijat käyttävät toista kieltä esittääkseen ongelman oman puheenvuoron tuottamisessa. Toisin sanoen, korjausaloitteet kieli on joku muu kuin suomi. Kurhila myös esittelee sellaisen viestintästrategian kakkoskielisessä keskustelussa. Kurhilaan mukaan kakkoskieliset puhujat käyttävät leksikaalisissa sanahauissa kolme erilaista viestintästrategiaa: lainasanoja (koodin vaihtoa), suomalaistettuja sanoja ja semanttisesti lähellä olevan referentin negaatiota (Kurhila 2006: 105–122). Tämän alaluvun esimerkit 11, 12 ja 14 voidaan luokitella lainasanojen kategoriaan, kun taas esimerkki 13 esittää pelkästään koodin vaihtoa yhdistettynä suoraan avunpyyntöön.

Melkein kaikki tämän alaluvun korjaukset ovat onnistuneita siinä mielessä, että puhuja ja korjauksen aloittaja löytää hakemaansa sanaa opettajan avulla. Puhuja myös kuittaa korjauksen toistamalla opettajan chatti-ikkunan korjauksen.

Esimerkki 11

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: sinä] sinä maksa mmm kortilla ta:i	<i>Opettaja is typing</i>
02	okei now I don't remember this cash (1.2)	maksatko kortilla
03	tai cash (2.6)	<i>Opettaja is typing</i>
04		käteisellä
05	käteisellä joo (0.4) yes kortilla tai käteisellä	
06	A: kortilla	

Esimerkissä 11 opiskelija kertoo englanniksi, ettei hän muista sanaa *käteinen*. Hän aloittaa institutionaalisen vaatekaupan standardikysymyksen *sinä maksa mmm kortilla ta:i* ja sen jälkeen hän pyytää apua englanniksi. Opettaja reagoi tähän korjausaloitteeseen ja kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 4 suoraan korjauksen *käteisellä*. Opiskelija huomaa chatti-ikkunan kirjoituksen melkein heti ja ottaa sen käyttöön. Hän kuittaa korjauksen oikean sanan toistamalla, mutta myös partikkeleilla *joo* ja *yes*.

Seuraava esimerkki on mielenkiintoinen, koska se on itsekorjaus. Opiskelija aloittaa sanahaun rivillä 1 käyttämällä oman äidinkielensä sanaa *rozmiar* ('koko'). Sen jälkeen hän pyytää vastaanottajaa odottamaan. Samalla kamerassa näkyy, että hän katsoo omia papereitansa. Vastaanottaja noudattaa puhujan pyyntöä, pysyy hiljaisena ja odottaa, kunnes puhuja onnistuu itse sanahaussa. Opettaja ilmeisesti ymmärtää venäjää, hän reagoi puhujan korjausaloitteeseen ja kirjoittaa chatti-ikkunaan piilokorjauksen *Mikä on koko?*. Hänen korjaus on kuitenkin tarpeeton, koska se tulee liian myöhään. Ennen kuin opettaja ehtii kirjoittaa oman korjauksensa, opiskelija löytää etsimäänsä sanaa ja tekee itsekorjauksen riveillä 3–4.

Esimerkki 12

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: mitä:? ä: (- -) rozmiar (1.6) odota hhh	
02	(1.2) rozmiar	

((M katsoo omia papereitaan))

03	mhh ah koko ja=yes	<i>Opettaja is typing</i>
04	mitä koko sin- sinun tarvitsee	Mikä on koko?

Seuraava esimerkki on mielenkiintoinen kahdesta syystä. Ensinäkin puhuja pyytää opettajaa suoraan apua. Hän käyttää rivillä 6 englanninkielistä fraasia *How to say?*. Opettaja kirjoittaa sanan *tuolla* chatti-ikkunaan rivillä 8, mutta puhuja ei huomaa sitä ja hän toistaa saman kysymyksen vielä rivillä 9. Tällä kertaa hän käyttää myös oman äidinkieltänsä sanaa *tam*. Opettaja yrittää vielä auttaa häntä kahdella eri tavalla. Hän näyttää kamerassa käsillä suuntaa eteenpäin ja lausuu äänettömästi sanan *tuolla*. Kun tämäkään ei auta, opettaja sanoo sanan *tuolla* rivillä 11. Opettaja puhuu samaan aikaan vastaanottajan kanssa ja korjaus jää toteuttamatta. Puhuja ei enää palaa *tuolla* kysymykseen ja dialogi jatkuu eri aiheeseen. Tämä on poikkeuksellinen esimerkki aineistossani, koska opettaja päättää puhua. Yleensä kun kaksi opiskelijaa harjoittelee asiointidialogeja, opettajan mikrofoni on kiinni ja hän osallistuu vuorovaikutukseen vain kirjoittamalla chatti-ikkunaan.

Esimerkki 13

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: meko aha: (3.6)	<i>Opettaja is typing</i>
02		mekko
03		<i>Opettaja is typing</i>
04	yyy okei (0.4.) me:kko: (5.4) nainen	sininen
05	vaatet (2.8)	<i>Opettaja is typing</i>
06	there how to say mh he he (2.6)	naisten vaatteet
07		<i>Opettaja is typing</i>
08		tuolla
	((opettaja sanoo äänettömästi "tuolla" kamerassa ja näyttää käsillä suuntaa eteenpäin))	
09	tam (0.2) how to say there	
10	A: Minä haluan [sinisen pitkän	
11	OPE: [tuolla	

Kakkoskielisten puhujien leksikaaliset sanahaut eroavat äidinkielisten puhujien sanahauista. Äidinkielistet puhujat tuottavat konkreettisia kysymyksiä, he kyselevät sanasta keskustelun vastaanottajalta. Kakkoskielistet puhujat sen sijaan käyttävät retorisia, epämääräisiä kysymyksiä, johon he eivät odota vastausta äidinkieliseltä vastaanottajalta. Kurhilaan aineiston kakkoskielistet puhujat yrittävät kakkoskielisessä keskustelussa ensin ratkaista omia sanahakuja itse. Heidän on pakko todistaa omaa pätevyytensä keskustelun pätevänä osallistujana (Kurhila 2006: 150–151, 224–225). Kakkoskielisten puhujan tyypillinen kysymys leksikaalisessa sanahaussa on (*en muista*) *mikä se oli?*. Kurhila kutsuu sellaisia kysymyksiä yleisiksi sanahaun merkeiksi (Kurhila 2006: 98–104). Myyjän kysymys *there how to say mh he he* rivillä 6 olisi voinut tulkita sellaiseksi yleiseksi sanahaun merkiksi, paitsi että kysymyksen jälkeen puhuja ei yritä ratkaista sanahakua itse. Hän pitää aika pitkän tauon ja ilmeisesti odottaa opettajan apua. Opettaja yrittää auttaa kolmella eri tavalla (chatti-ikkunassa, kamerassa ilmeillä ja puhumalla mikrofoniiin), mutta opiskelija ei huomaa opettajan avun yrityksiä ja hän toistaa saman kysymyksen rivillä 9. Kyseessä ei ole siis yleinen sanahaun merkki vaan oikea suora avunpyyntö. Tämä ero kakkoskielisten keskustelun ja Adobe Connect -luokkahuoneen vuorovaikutuksen välissä johtuu varmasti siitä, että opiskelijan ei tarvitse todistaa omaa pätevyyttään kielen käyttäjänä. Luokkahuoneen institutionaalisessa keskustelussa opiskelijalla on nimenomaan epäpätevän kielen puhujan rooli ja suora avun pyytäminen ei aiheuta kasvojen menettämistä samalla tavalla kuin kakkoskielisessä arkikeskustelussa. Aineistoni opiskelijat yrittävät myös ratkaista omia sanahakuja itse (ks. esim. 8 ja 12), mutta he myös joskus pyytävät opettajalta suoraan apua yrittämättä kertakaan ratkaista sanahakua itse (ks. esim. 13 ja 5.2.2.3).

Haakana on todennut, että lääkäri–potilas keskustelussa nauru tekee toiminnasta haurasta, se ilmaisee puhujan tunteellista suhtautumista omaan toimintaan (Haakana 1999: 172). Kurhila jatkaa tätä ideaa ja toteaa, että epäsymmetrisissä keskusteluissa nauru usein esiintyy sanahaun yhteydessä. Kakkoskielinen puhuja ymmärtää, että hänen epäonnistumisensa tuottaa puheenvuorojaan uhkaa hänen statuksensa pätevänä keskustelukumppanina. Puhuja peittää naurulla epäsymmetrisen vaikean tilanteen (Kurhila 2006: 150–151). Aineistossani keskustelu on symmetrinen, molemmat puhujan

ovat toisen kielen opiskelijoita. Monikanavaisessa vuorovaikutuksessa on kuitenkin kolmas osallistuja: opettaja, joka kirjoittaa chatti-ikkunaan. Aineistossani opiskelijat usein käyttävät naurua samalla tavalla kuin Kurhilan aineistossa. He nauravat kun he tunnistavat itse, että heillä on vaikeuksia toteuttaa oma puheenvuoroa. Esimerkissä 13 opiskelija nauraa, kun hän esittelee suoraan kysymyksen ja samalla myöntää, että hän ei osaa tarvitsemaansa sanaa (katso myös esimerkki 1, 4, 15 ja 20).

Alaluvun viimeinen esimerkki on vähän monimutkaisempi. Tällä kertaa opiskelija (myyjä) käyttää oman äidinkieltään venäjää osana suomenkielistä puheenvuoroa. Ei ole mahdollista sanoa, huomaako opiskelija itse käyttävänsä äidinkieltään. Puhujan vuorossa ei ole epäröintimerkkiä. Puheenvuoro aiheuttaa ymmärrysongelmia vastaanottajalle ja tällä kertaa vastaanottaja on korjausaloitteentekijä, kun hän selkeästi ilmoittaa, että hän ei ymmärrä kysymystä sanomalla yyy. Tämä esimerkki ei välttämättä kuulu kappaleen kategoriaan ”Korjausaloitetyyppi 2: koodinvaihto”, koska koodinvaihto esiintyy korjattavassa ei korjausaloitteessa. Päätin kuitenkin esitellä sen muiden koodinvaihtoesimerkkien yhteydessä.

Esimerkki 14

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: mikä kalor halua (2.4)	<i>Opettaja is typing</i>
02	A: yyy	mikä väri
03	M: väri	
04	A: en=ole no ku: (- - -) (1.8)	
05	kun on hyvä villatakki ja talvetakki	
06	minä ottan (0.8) hinda ei ole määrä	<i>Opettaja is typing</i>
07	M: (1.4) no yyy, minä haluun (0.8) mikä	
08	kalor sinä haluu (0.4) vä- väri muista tai	
09	sininen tai vihreä tai mikä kalor (0.6)	
10	sinä halua	hinta voi olla mikä vaan

Puhuja käyttää venäjänkielistä vastinetta sanalle *väri*. Vastaanottaja ei ymmärrä venäjää ja ilmaisee ymmärrysongelman rivillä 2. Opettaja on ymmärtänyt venäjänkielisen sanan

(joka muistuttaa paljon sanan englanninkielistä vastinetta) ja kirjoittaa chatti-ikkunaan suoraikorjauksen *mikä väri*. Puhuja huomaa korjauksen chatti-ikkunassa, koska hän tekee itsekorjauksen ja toistaa suomenkielisen sanan. Puhuja ei kuitenkaan toista koko puheenvuoroansa vaan keskittyy korjaamiseen. Hän toistaa pelkästään oikean sanan *väri*. Nyt vastaanottaja ymmärtää, mitä puhuja halua kysyä ja vastaa, että värillä ei ole merkitystä, niin kauan kuin villatakki ja talvitakki ovat hyviä. Puhuja (myyjä) kuitenkin haluaisi saada vastauksena omaan kysymykseensä. Kun hän yrittää taas muotoilla kysymyksen riveillä 7–8, hän käyttää kerran korjattua suomenkielistä sanaa, mutta hän myös palaa äidinkieliseen termiin kaksi kertaa. Esimerkki on mielenkiintoinen myös siitä syystä, että opettajan oikaisusta huolimatta puhuja tuottaa jatkossa oman äidinkielisen sanan *kalor* rivillä 8 ja 9. Samalla hän kuitenkin korjaa itse sen sanalla *väri* rivillä 8.

Opiskelijat käyttävät tämän alaluvun sanahauissa koodinvaihdon viestintästrategiaa. Kaikki tämän alaluvun sanahaut ovat leksikaalisia sanahakuja. Opettaja auttaa opiskelijoita sanahauissa kaikissa esimerkeissä kirjoittamalla chatti-ikkunaan ja esimerkissä 13 kolmella eri tavalla: ensin hän kirjoittaa opiskelijan etsimänsä sanan *tuolla* chatti-ikkunaan, ja kun opiskelija ei huomaa chatti-ikkunan kirjoitusta, opettaja myös näyttää käsillä eteenpäin kameraan ja avaa mikrofoninsa ja sanoo sanan *tuolla* ääneen.

Opiskelijoiden orientoituminen opettajan chattiavusteiseen korjaukseen ja korjauksen kuittaukset poikkeavat toisistaan aika paljon tämän alaluvun esimerkeissä. Esimerkissä 11 opiskelija kuittaa opettajan chattiavusteisen korjauksen rivillä 5 korjauksen toistolla ja myöntävillä partikkeleilla *joo* ja *yes*. Sen jälkeen hän vielä upottaa korjauksen seuraavaan vuoroon ja toistaa koko kysymyksen *käteisellä joo (0.4) yes kortilla tai käteisellä*. Tämä on tyypillinen korjauksen kuittaus kakkoskielisille puhujille Kurhilan kakkoskielisen keskustelun tutkimuksessa. Kakkoskieliset puhujat kuittaavat äidinkielisten puhujien suoria korjauksia korjauksen toistolla ja partikkelilla *joo*. Toiston ja partikkelin funktio on korjauksen hyväksyminen varmana faktana. Kakkoskieliset puhujat tunnistavat äidinkielisten puhujien kielellistä asiantuntijuutta (Kurhila 2006: 223). Samalla tavalla aineistoni opiskelija esimerkissä 11 hyväksyy opettajan korjauksen ja samalla opettajan roolin auktoriteettina ja asiantuntijana.

Muut tämän alaluvun korjausten kuittaukset eivät seuraa Kurhilaan aineiston kakkoskielisen keskustelun korjauksen kuittausmallia (Kurhila 2006: 223). Esimerkissä 12 opiskelija ehtii korjata itsensä ennen kuin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan oman korjauksen. Korjaus ja samalla korjauksen kuittaus ovat tässä tapauksessa tarpeettomia. Esimerkin 13 korjaus on epäonnistunut. Vaikka opettaja yrittää auttaa opiskelijaa kolmen eri kanavan kautta (chatti-ikkuna, kamaran kuva ja puhumalla), opiskelija ei huomaa opettajan avun yrityksiä ja hän luopuu sanahaun ratkaisemisesta kokonaan. Hän siirtyy seuraavaan vaatekaupan institutionaalisen keskustelun osioon ja kyselee seuraavaksi, mitä kokoa asiakas tarvitsee. Esimerkin 14 korjauksen kuittaus on monimutkaisempi. Opiskelija on ilmeisesti huomannut opettajan sanahaun ratkaisun chatti-ikkunassa, koska hän käyttää suomenkielistä vastinetta seuraavassa vuorossa rivillä 9, mutta hän ei kuittaa mitenkään opettajan korjausta. Korjattua sanaa ei ole toistettu vaan se on upotettu seuraavaan puheenvuoroon eikä opiskelija käytä myöntävää partikkelia *joo*. Opiskelijan epäjohtonmukainen koodin vaihto riveillä 8–9 (sanojen *kalor*, *väri* ja taas *kalor* käyttö) tekevät esimerkistä vielä vaikeamman analysoitavaksi. Toinen selitys on, että opiskelija ei ole huomannut opettajan korjausta rivillä 2, vaan hän yhtäkkiä itse muisti suomenkielisen sanan, mutta ei edelleenkään ole siitä täysin varma.

4.2.2.3 Korjausaloitetyyppi 3: suora avunpyyntö

Tämän alaluvun esimerkit ovat osittain samoja kun edellisen alaluvun esimerkit. Se johtuu siitä, että joskus opiskelijan pyytävät suoraan apua opettajalta toisella kielellä.

Tässä kappaleessa analysoin esimerkkejä, joissa puhujalla on ongelmia seuraavan puheenvuoronsa tuottamisessa ja hän pyytää suoraan apua opettajalta. Niissä tapauksissa puhuja myöntää, että hän ei muista tai osaa sanaa suomeksi (*en muista*) tai englanniksi (*okei now I don't remember*). Hän voi myös kysyä suoraan, miten sanotaan jokin sana (*how to say*). Kerran opiskelija pyytää opettajaa suoraan apua puhuttelemalla opettajaa nimellä. Ja kerran opiskelija kirjoittaa chatti-ikkunaan hakemansa ilmaisun (numeron).

Esimerkissä 15 puhuja ei muista, miten sanotaan numero *neljäkymmentäkahdeksan* suomeksi. Hän kirjoittaa numeron chatti-ikkunaan. Samalla hän myös pyytää suoran

opettajalta apua. Hän sanoo opettajan nimen ja sen jälkeen *apua*. Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunan numeron suomeksi ja puhuja lukee numeron chatti-ikkunasta.

Esimerkki 15

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: ym kolme (1.6) hmm voi hehe	<i>A is typing</i>
02	en muista he he (0.8) numero	A: 48
03	yy, (1.2) *opettajan nimi* apua (0.8)	<i>Opettaja is typing</i>
29		neljäkymmentäkahdeksan
30	ah neljäkymmentä joo neljäkymmentä	
31	kah- yhdek- kahdek[san	

Esimerkki 16 on ollut esillä jo edellisessä alaluvussa, koska opiskelija käyttää englannin kieltä korjausaloitteessa. Tämä on kuitenkin myös esimerkki siitä, miten opiskelija voi suoraan pyytää opettajalta apua. Myyjä aloittaa oman puheenvuoronsa varmasti, mutta sitten kysymys katkeaa koska opiskelija ei muista kysymyksen viimeistä osaa, sanaa *käteisellä*. Hän vaihtaa kieltä ja kertoo, että hän ei muista, mikä on *cash* suomeksi.

Esimerkki 16

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: sinä] sinä maksa mmm kortilla tai	<i>Opettaja is typing</i>
02	okei now I don't remember this cash (1.2)	maksatko kortilla
03	tai cash (2.6)	<i>Opettaja is typing</i>
04		käteisellä
05	käteisellä joo (0.4) yes kortilla tai käteisellä	
06	A: kortilla	

Tässäkin esimerkissä sanahaun yhteydessä esiintyy naurua. Tämä korjausaloite riveillä 2–3 on osoitettu opettajalle eikä vastaanottajalle. Sen takia vastaanottaja on hiljaa ja

odottaa, kunnes puhuja ratkaisee sanahakunsa opettajan avulla. Opettaja vastaa puhujan suoraan avunpyyntöön kirjoittamalla chatti-ikkunaan rivillä 4 suorakorjauksen *käteisellä*. Puhuja kuittaa korjauksen rivillä 5 toistamalla ensin vain oikean suomenkielisen sanan *käteisellä*, sitten sanomalla *joo (0.4) yes*. Puheenvuoron lopussa puhuja toistaa vielä koko fraasin *kortilla tai käteisellä*. Vasta nyt vastaanottaja (asiakas) vastaa myyjän kysymykseen - hän sanoo rivillä 6 *kortilla*. Sanahaku on ratkaistu ja dialogi voi jatkua.

Myös esimerkki 17 oli esitelty edeltävässä kappaleessa, koska sekin sisältää koodinvaihdon. Tämä esimerkki poikkeaa kuitenkin kappaleen edeltävistä esimerkeistä siinä, että korjaus on epäonnistunut.

Esimerkki 17

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: meko aha: (3.6)	<i>Opettaja is typing</i>
02		mekko
03		<i>Opettaja is typing</i>
04	yyy okei (0.4.) me: <u>k</u> ko: (5.4) nainen	sininen
05	vaatet (2.8)	<i>Opettaja is typing</i>
06	there how to say mh he he (2.6)	naisten vaatteet
07		<i>Opettaja is typing</i>
08		tuolla
	((opettaja sanoo äänettömästi "tuolla" kamerassa ja näyttää käsillä suuntaa eteenpäin))	
09	tam (0.2) how to say there	
10	A: Minä haluan [sinisen pitkän	
11	OPE: [tuolla	
12	((opettaja taas näyttää suuntaa eteenpäin kamerassa))	

Puhuja (myyjä) ei muista sanaa *tuolla*. Hän pyytää opettajalta apua kysymällä englanniksi *how to say there*. Opettaja vastaa kolmella eri tavalla. Hän kirjoittaa ensin sanan *tuolla* chatti-ikkunaan rivillä 8, samalla hän näyttää kamerassa käsillä suuntaa

eteenpäin ja lausuu äänettömästi sanan *tuolla*. Nämä keinot eivät auta. Ilmeisesti puhuja ei huomaa chatti-ikkunan kirjoitusta eikä opettajan kamerakuvaa. Hän toistaa avunpyyntöä rivillä 9. Tällä kertaa hän käyttää venäjänkielistä *tuolla* sanan vastinetta *tam*, mutta toistaa kysymyksen englanniksi *how to say there*. Nyt opettaja avaa oman mikrofoninsa ja sanoo ääneen sanan *tuolla*. Samaan aikaan hän näyttää uudelleen kamerassa käsillä suuntaa eteenpäin. Asiakas kuitenkin ohjaa dialogin toiseen suuntaan. Opettaja ja vastaanottaja (asiakas) puhuvat samaan aikaan ja sen takia opettajan puheenvuoro jäi kuulematta. Tämä sanahaku jää ratkaisematta, puhuja luopuu omasta sanahaustaan ja dialogi etenee eri aiheeseen.

Kaikki aineistoni oma-aloitteiset korjaukset ovat leksikaalisia sanahakuja, paitsi esimerkki 9, joka voisi olla joko leksikaalinen tai kieliopillinen sanahaku (ks. esim. 9 ja analyysi s. 44–45). Kurhila mukaan ero leksikaalisten ja kieliopillisten sanahakujen välillä on ongelmavuoron puhujan korjausaloitteessa. Kieliopillisen sanahaun kohdalla puhuja aloittaa sanan, mutta ei pysty tuottamaan sitä loppuun. Sanavartalon toistot ja itsekorjaukset ovat tyyppilisiä kieliopilliselle sanahaulle (Kurhila 2006: 124) Tässä on kieliopillisen sanahaun esimerkki Kurhila aineistosta:

- 01 J: .hhh Sitte he (0.2) huomaa huomu- huom- huoma=
 02 S: =Jo[o huomas
 03 J: [Ohuomat °huomas °
 04 S: °Joo °

(Kurhila 2006: 125)

Tässä esimerkissä kakkoskielinen puhuja J yrittää tuottaa oikean persoonamuodon imperfektissä verbistä *huomata*. Puhuja tuottaa rivillä 1 verbin vartalon *huomaa* ja sen jälkeen toistaa vielä kolme kertaa eri variantteja tästä vartalosta. Tällaiset useammat toistot ja itsekorjaukset puuttuvat analysoimastani aineistosta (ks. Liite 2. Litteroitu näyte tutkimus aineistosta). Aineistoni opiskelijat jättivät joskus sanoja kesken tai toistavat niitä, mutta yleensä kyseessä on vain yksittäinen toisto. Usein analysoimani oppitunnin opiskelijat tuottavat todella paljon virheellisiä sanamuotoja, mutta he jättävät ne korjaamatta. Tämä voi johtua opiskelijoiden kielitaidosta - opiskelijat eivät tunnista virheitä tai he eivät pysty korjaamaan niitä. Se voi myös johtua kommunikatiivisesta opetusmetodista. Aineistoni verkkokoulutuksen aikana opiskelijoita kehoitetaan

käyttämään kieltä virheistä riippumatta. Opiskelijat saavat positiivista palautetta vaikka heidän kielellinen tuotoksensa ei ole kieliopillisesti täydellinen. Kurssilla toistetaan usein, että vuorovaikutus on kielioppia tärkeämpää eikä opettaja kiinnitä virheisiin isompaa huomiota.

Kolmas selitys voi olla, että Kurhila tutkima kakkoskielinen keskustelu on äidinkielen puhujan ja kakkoskielisen puhujan välistä keskustelua. Minun aineistoni dialogin ovat sen sijan kahden kakkoskielisen puhujan välisiä. Toisin sanoen vuorovaikutus on symmetristä sillä lailla, että molemmilla keskustelun osallistujilla on rajoitetut kielelliset resurssit. Koska opiskelijoiden kielitaso on samanlainen, he ymmärtävät toisiaan ja eivät välttämättä edes tunnista toisen puhujan virheitä. Symmetrisessä keskustelussa heidän asema epäpätevänä keskustelun osallistujana on samanlainen ja virheet eivät uhkaa heidän kasvojensa menettämistä. Tämä voi olla yksi tärkeä ero kakkoskielisen keskustelun, jossa toinen puhuja on äidinkielen, ja täysin kakkoskielisen keskustelun välillä.

Tehtävän suorittaminen, vaatekaupan käynnin roolileikki, on opiskelijoille tärkeämpi kuin kieliopillinen oikeamuotoisuus. Kurhila on saavuttanut samoja tuloksia, kun hän on tutkinut institutionaalisia keskusteluja. Varsinkin äidinkielen puhujat ovat kakkoskielisessä institutionaalisessa keskustelussa orientoituneet paljon enemmän institutionaalisen tehtävän suorittamiseen kuin virheiden korjaamiseen (Kurhila 2006). Aineistoni dialogit ovat kahdella tavalla institutionaalisia. Ensinnäkin kyseessä on oppitunti, opettaja on antanut opiskelijoille tehtävän ja heidän täytyy suorittaa se. Oppitunnin vuorovaikutuksessa opettaja on koko ajan arvioimassa opiskelijoiden suullista tuotantoa, opiskelijoiden on näytettävä, että he osaavat käyttää kieltä oikealla tavalla. Samalla oppitunnin teema on vaatekaupassa käynti ja opiskelijat suorittavat yhden institutionaalisen keskustelun (oppitunnin) sisällä toisen institutionaalisen keskustelun tehtävän (ostavat vaatteita vaatekaupasta). Kaikissa oppitunnin dialogeissa opiskelijat saavuttavat instituutionaalisen keskustelun tehtävän: he ostavat jonkun vaatekappaleen vaatekaupasta. He saavuttavat sen useammasta kielioppivirheistä huolimatta. Näyttää siltä, että vaatekaupan institutionaalisen tehtävän suorittaminen on sekä opiskelijoille että opettajalle tärkeämpää kuin luokkahuoneen institutionaalisen tehtävän suorittaminen. Toisin sanoen, opiskelijat kiinnittävät enemmän huomiota siihen, että he suorittavat vaatekaupan tehtävän kuin siihen, että he tuottavat

kieliopillisesti täydellisiä lauseita. Opettaja korjaa kieliopillisia virheitä ohimenneen ja kiinnittää niihin enemmän huomiota vain silloin, kun vuorovaikutus katkeaa ja vaatekaupan institutionaalisen keskustelun tehtävän suorittaminen on vaarassa. Esittelen tällaisia esimerkkejä seuraavassa luvussa.

4.2.3 Ymmärrysehdokas vuorovaikutuksen ongelmien ratkaisuna

Tässä alaluvussa esittelen esimerkkejä, joissa opiskelijoiden vuorovaikutus katkeaa kokonaan. Myyjä ja asiakas puhuvat eri aiheesta ja kuulostaa siltä, että he eivät ymmärrä toisiaan ollenkaan. Silloin opettajan pitää saada heidät ymmärtämään toisiaan ja hän käyttää siihen usein ymmärrysehdokkaita. Toisin sanoen, opettaja tulkitsee opiskelijoiden puheenvuoroja chatti-ikkunassa. Hän muotoilee uudelleen opiskelijoiden puheenvuoroja. Aineistostani löytyy yhdeksän ymmärrysehdokasta.

Esimerkissä 18 myyjä ja asiakas puhuvat kahdesta eri asiasta. Asiakas kysyy, onko mahdollista saada takista alennusta. Myyjä taas kysyy, haluaako asiakas sovittaa takkia.

Esimerkki 18

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: oho:	minä otan
02	A: minä katton että kaikki ole ole oka:	
03	talvetakki en ole kas minä voin saada	
04	alet talvetakille	<i>Opettaja is typing</i>
05	M: (2.8) mmhm	voinko saada alennusta?
06	nonni haluaa? sovita (1.8) sovitus	<i>Opettaja is typing</i>
07	A: no:	haluatko sovittaa?
08	M: hmm (0.4) sopi (1.2) halu ((M näyttää kameralla, että hän sovittaa jotain))	
09	A: mmm ku:i sa:ks talvetakille kymme	<i>Opettaja is typing</i>
10	procentti alennus oleks hyvä?	-10%
11	M: (3.6) e:i minä kysytä alennus	<i>Opettaja is typing</i>
12	ei=oo takkiolennus minä haluaa sinä	ei saa alennusta

((M taas näyttää kameralle, että hän laittaa jotain vaatetta päälle))

Korjaussekvenssi alkaa kun asiakas haluaa kysyä, saako hän alennusta talvitakista riveillä 2–3. Hän käyttää suomen kielen normista poikkeavaa fraasia *kas minä voin saada alet talvetakille*. Vastaanottaja ei ymmärrä kysymystä ja hän ilmaisee ongelman pidemmällä tauolla ja epäröintiänteellä *mmm* rivillä 5. Vastaanottajan (myyjän) puheenvuoro rivillä 5 on tämän korjaussekvenssin korjausaloite. Vastaanottaja ei kuitenkaan halua jäädä odottamaan, kunnes vuorovaikutusongelma ratkaistaan. Hän päättää jatkaa dialogia toiseen suuntaan ja kysyy oman kysymyksensä, haluaako asiakas sovittaa vaatteen.

Myyjän kysymys aloittaa seuraavan korjaussekvenssin. Asiakas ilmaisee ymmärrysongelman rivillä 7 sanomalla *no:.* Asiakas on todennäköisesti ymmärtänyt myyjän kysymyksen, mutta hän haluaisi saada vastauksen omaan kysymykseensä alennuksesta. Myyjä tulkitsee asiakkaan epäröinnin ymmärrysongelmiksi ja hän yrittää uudelleen muotoilla omaa kysymystä rivillä 8. Hän myös näyttää kameralle, että hän laittaa vaatteen päälle. Asiakas muotoilee oman kysymyksensä alennuksesta uudelleen riveillä 9–10. Siinä välissä opettaja on ehtinyt kirjoittaa oman ymmärrysehdokkaansa asiakkaan ensimmäisestä puheenvuorosta rivillä 5. Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan asiakkaan puheenvuoron *Voinko saada alennusta?*. Kun opiskelija muotoilee uudelleen omaa kysymystään, hänen versionsa vieläkin poikkeaa suomen kielen normeista. Tällä kertaa hän käyttää kuitenkin oikeaa termiä *alennus*. Kun asiakas muotoilee kysymyksensä ensimmäisen kerran, hän käyttää virheellistä sanaa *alet*. Vastaanottaja ei ilmeisesti tunnista tätä sanaa. Kun asiakas muotoilee kysymyksen toisen kerran riveillä 9–10, hän käyttää oikeaa suomen kielen ilmausta *alennus*. Voi olla, että asiakas on poiminut tämän oikean sanan opettajan chatti-ikkunan korjauksesta rivillä 5. Asiakkaan kysymyksen uudelleenmuotoilua seuraa myyjän pidempi hiljaisuus. Samalla opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan toisen ymmärrysehdokkaan. Hän kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 10 *-10%*. Tämä korjaus havainnollistaa monikanavaisuuden etuja suhteessa tavalliseen oppituntikeskusteluun. Yleensä opettaja muotoilee uudelleen chatti-ikkunaan opiskelijoiden kokonaisia puheenvuoroja. Tällä kertaa hän kuitenkin päättää muotoilla uudelleen asiakkaan kahden rivin puheenvuoron *mmm ku:i sa:ks talvetakille kymme procentti alennus oleks hyvä?* mahdollisimman ytimekkäästi. Opettaja käyttää

matemaattisia symboleja: miinus, numero kymmenen ja prosenttimerkki. Sellainen korjaus ei välttämättä onnistuisi puheessa, mutta kirjoituksessa se toimii hyvin. Koska myyjä pitää pidemmän tauon, on hyvin mahdollista, että hän on lukenut opettajan chattikirjoituksen ja hän prosessoii sen. Hän ilmeisesti myös tunnistaa asiakkaan uudelleen muotoilusta kysymyksestä ilmauksen *alennus*, koska hän käyttää tätä samaa sanaa omassa repliikissään. Nyt myyjä viimeistään ymmärtää, mitä asiakas kysyy ja hän vastaa riveillä 11–12 *e:i minä kysytää alennus ei=oo takkiolennus*. Nyt kun tämä ymmärrysongelma on ratkaistu, myyjä voi uudelleen muotoilla oman kysymyksensä, dialogi voi jatkua.

Seuraavassa esimerkissä opiskelijat puhuvat kahdesta eri asiasta. Myyjä sanoo, että miesten puku maksaa viisikymmentäneljä euroa. Opettajan ja asiakkaan mielestä tämä on todella halpa hinta miesten puvusta. Asiakas haluaa vielä varmistaa, että hintaan varmasti kuuluvat housut ja puku, mutta myyjä ei ymmärrä kysymystä. On täysin mahdollista, että naisopiskelija ei tiedä, mikä on miesten puvun hinta Suomessa. Sen takia hän ei ymmärrä tilannetta ja asiakkaan hämmennystä. Koko jakson aikana opettaja yrittää auttaa myyjää ymmärtämään chatti-ikkunassa. Myyjä päättää jatkaa dialogia vaatekaupan institutionaalisen keskustelun normien mukaisesti ja kysyä, maksaako asiakas kortilla vai käteisellä. Tämä on odotuksenmukainen seuraava puheenvuoro. Kun hinta on kerran selvä, vaatekaupassa selvitetään maksutapa. Asiakas haluaa kuitenkin varmistaa hinnan, koska hänelle on vaikeaa uskoa, että puku on niin halpa. Riveillä 3–13 opiskelijat puhuvat kahdesta eri asiasta. Myyjä ei ymmärrä, mitä asiakas haluaa kysyä. Asiakas taas haluaa saada vastauksen oman kysymykseensä hinnasta. Jotta vuorovaikutus voisi jatkua, opettajan on pakko saada myyjää ymmärtämään asiakkaan kysymystä.

Esimerkki 19

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: (2.2) mitä? (1.8) a::h se on maksaa	
02	viisikymmentäne- neljä euroa	
03	A: mitä? (1.8) viisikymmentäneljä	Minulla on paita. Se maksaa
04	euroa ym	54€

05	M: se maksaa viisikymmentäneljä euroa	<i>Opettaja is typing</i>
06	A: okei yy onko (1.2) joo (1.4) onko	ooooo tosi halpa :D
07	maksaa on (0.8) yy onko maksaa	<i>Opettaja is typing</i>
08	M: maksaa	
09	A: mmm pu:u	
10	M: minä (- -) minä kysyn sinulta	
11	maksatko kor (.) tilla (1.2) vai käteisellä	
12	A: (5.6) onko maksaa yy hylsyt ta:i (0.8)	Maksatko kortilla vai käteisellä?
13	hylsyt ja: mm pukun taki	<i>Opettaja is typing</i>
14	M: (5.4)	
15	A: £ okei minä (0.6) minä haluan	Onko maksu 54€ housut + takki
16	keteisellä	
17	M: (3.4) aha: joo onko mm tämä on	<i>Opettaja is typing</i>
18	housut ja takki maksaa	käteisellä
19	viisikymmentäneljä euroa (0.8) joo	
20	maksat-? sinä maksat käteisellä (3.2)	<i>Opettaja is typing</i>
21	joo (0.8) tarviiko kuitti	Tämä on housujen ja takin hinta
22		yhteensä! 70 % tarjous
23	A: (6.4) a:h hy- he he hyvä hinta (1.8)	<i>Opettaja is typing</i>
24	okei se on tarjous okei nonnii	Sinä maksat käteisellä.
25		Tarvitsetko kuitin?

Tässä esimerkissä on kolme opettajan chattiavusteista ymmärrysehdokasta (rivillä 6, 15 ja 21–22). Ensimmäinen korjaussekvenssi alkaa rivillä 3, kun asiakas reagoi myyjän antamaan hintaan sanomalla *mitä?*. Nouseva intonaatio indikoi, että asiakas on yllättynyt ja varmuuden vuoksi hän toistaa vielä hinnan. Opettaja kirjoittaa numeron myös chatti-ikkunaan rivillä 4 - myös hän tällä tavalla varmistaa, että hinta on oikein. Myyjä tulkitsee asiakkaan puheenvuoron vääränlaiseksi ymmärrysongelmaksi. Hän toistaa vielä kerran saman hintaan rivillä 5. Samaan aikaan opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan oman kommenttinsa *ooooo tosi halpa :D*. Tämä on poikkeuksellinen opettajan chatti-ikkunan kirjoitus. Yleensä opettaja uudelleen muotoilee opiskelijoiden puheenvuoroja chatti-ikkunassa (piilokorjaukset ja ymmärrysehdokkaat), oikaisee heidän virheellisiä vuorojaan (suorat korjaukset) tai auttaa heitä muotoilemaan omia puheenvuorojaan (sanahaun suorat korjaukset ja ymmärrysehdokkaat). Tällä kertaa

opettaja kuitenkin ilmaisee oman mielipiteensä. Tämä kirjoitus ei ole puhujan (asiakkaan) eikä vastaanottajan (myyjän) vaatekaupan institutionaalisen keskustelun puheenvuoro. Tämä on opettajan oma kommenttinsa, opettaja käyttää omaa ääntään. Kommentin lopussa opettaja käyttää myös hymiömerkkiä. Opettaja kommentoi ja hymyilee chatti-ikkunan avulla.

Opettajan kommentti on merkittävä vuorovaikutuksen kannalta. Ymmärrysongelman ytimessä on se, että asiakas on sitä mieltä, että hinta on liian matala. Kun taas myyjä ei ymmärrä, että hinta on tosi matala. Opettajan kommentti voidaan sen takia myös tulkita ymmärrysehdokkaaksi. Opettaja ymmärtää, että kun asiakas sanoo rivillä 3–4 *mitä? (1.8) viisikymmentäneljä euroa ym*, hän tarkoittaa sillä oikeasti *ooooo tosi halpa :D*. Myyjä tulkitsee asiakkaan puheenvuoron taas vaan hinnan vahvistamiseksi.

Tästä lähtien asiakas ja myyjä puhuvat eri aiheesta. Asiakas yrittää muotoilla oman kysymyksensä riveillä 6–7, 9 ja 12–13. Opiskelijalla on vaikeuksia tuottaa omaa puheenvuoroaan. Hänen puheessaan on paljon taukoja, toistoja, sanoja, jotka jäävät kesken ja epäröintiänteitä. Myyjä ei ymmärrä kysymystä ja hän haluaa jatkaa seuraavaan vaatekaupan institutionaalisen keskustelun normien mukaiseen puheenaiheeseen: maksutapaan. Myyjän kysymys maksutavasta tulee kesken asiakkaan yrityksiä ilmaista omaa kysymystään. Asiakas ei vastaa myyjän kysymykseen maksutavasta vaan hän haluaa tuottaa oman kysymykseensä loppuun. Kun asiakas on ilmaissut oman kysymyksensä, seuraa pitkä tauko (rivi 14). Asiakas haluaa pelastaa vuorovaikutuksen ja luopuu omasta kysymyksestään. Hän päättää vastata myyjän kysymyksen maksutavasta. Hän ilmaisee luopumisen sanomalla nauravalla äänellä *okei* rivillä 15. Sen jälkeen hän vastaa, että hän maksaa käteisellä. Kakkoskieliset puhujat usein nauravat tilanteessa, joissa he ovat pyrkinyt pitkään ja turhaan ilmaisemaan haluamaansa puitteellisella kielitaidollaan (Kuruhila 2006: 150). Tässäkin tapauksessa puhuja peittää nauravalla äänellään epäonnistumisensa.

Samaan aikaan opettaja kirjoittaa chatti-ikkunan riveillä 6–7, 9 ja 12–13 asiakkaan puheenvuorojen yhteenvedon (ymmärrysehdokkaan). Tämä on esimerkin 19 toinen opettajan chatti-ikkunaan kirjoittama ymmärrysehdokas. Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan rivillä 15 *Onko maksu 54€ housut + takki*. Tämä on ymmärrysehdokas ja samalla piilokorjaus. Asiakkaan puheenvuoroissa on monta erilaista virhettä:

ääntämisvirheitä (*hylsyt, taki*), sanan taivutuksen virheitä (*pukun*), syntaktisia virheitä (*onko maksaa*). Opettaja korjaa osan niistä samalla kuin hän kirjoittaa ymmärrysehdokkaan. Tämä korjaus muistuttaa -10% kirjoitusta esimerkistä 18. Sellainen muoto sopii paljon paremmin kirjoitukseen kuin puheeseen. Myyjä huomaa opettajan chattikirjoituksen ja hän kuittaa sen rivillä 17 partikkelilla *ahaa: joo*. Partikkelilla *ahaa* on yleensä uuden tiedon kuittaamisen funktio (Koivisto 2019: 23), mutta tässä tapauksessa se voi olla merkki siitä, että myyjä on vasta nyt ymmärtänyt asiakkaan kysymyksen ('now-understanding'). Nyt myyjä palaa asiakkaan kysymyksen vaikka asiakas on jo luopunut siitä ja vastasi myyjän kysymyksen maksutavasta. Ensin myyjä lukee suoraan opettajan chattikirjoituksen *onko*, sitten hän epäröi hetken (*mm*) ja vastaa asiakkaan ja opettajan kysymykseen *tämä on housut ja takki maksaa viisikymmentäneljä euroa (0.8) joo*. Opiskelija selkeästi käyttää opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamaa fraasia *housut + takki*, mutta hän lukee plusmerkin *ja*. Matemaattiset symbolit sopivat paljon paremmin kirjoitusmuotoon, kun taas puheessa plussamerkki voi lukea konjunktiona *ja*.

Esimerkin 19 kolmas opettajan chattiavusteinen ymmärrysehdokas on riveillä 21–22. Vaikka hinnan ymmärtämisiongelma näyttää olevan ratkaistu, opettaja ehdottaa vielä yhden syyn siihen, miksi takki on niin halpa. Hän kirjoittaa chatti-ikkunaan *Tämä on housujen ja takin hinta yhteensä! 70 % tarjous*. Tämä voi olla myyjän vuoroa koskeva ymmärrysehdokas. Myyjä ei ole kuitenkaan koko dialogin aikana maininnut alennusta eikä tarjousta. Yksi mahdollinen tulkinta on, että hinta on niin matala, koska myyjän roolissa oleva naisopiskelija ei tiedä, mikä on miesten puvun hinta Suomessa. Tämä ymmärrysehdokas auttaa silti asiakasta ymmärtämään, miksi hinta on niin halpa. Asiakas lukee opettajan kirjoituksen chatti-ikkunasta ja kuittaa sen riveillä 23–24. Hän ensin nauraa ja on selkeästi huojentunut siitä, että asia on nyt selvä. Hän reagoi kirjoitukseen sanomalla *hyvä hinta (1.8) okei se on tarjous okei nonnii*. Tämä on mielenkiintoinen korjauksen kuittaus, koska se on osoitettu nimenomaan opettajalle ei keskustelun kumppanille myyjälle. Myyjä on ehtinyt jo siirtyä toisiin kysymyksiin edellisessä puheenvuorossaan. Hän kysyy jo maksutavasta ja kuitista. Asiakkaan korjauksen kuittaus viittaa suoraan opettajan chatti-ikkunan kirjoitukseen ei myyjän edeltävään puheenvuoroon.

Seuraava esimerkki on samantyyppinen: kyseessä on laajempi ymmärrysongelma. Tämä dialogi on esimerkin 19 jatko.

Esimerkki 20

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: ja mmm puvun	<i>Opettaja is typing</i>
02	M: joo: mmm [mikä väri	ja pikkutakki
03	A: ja puvun] (1.2) takki minä en tiedä	<i>Opettaja is typing</i>
04	M: (- - -)	puvun takki
	((kuulostaa siltä, että M:n kotona on lapsi ja hän sanoo jotain jossain kauempana))	
05	A: anteeks	<i>Opettaja is typing</i>
06	M: hehe (1.8) yyy (2.2) pikkutakki (1.2)	en tiedä
07	puvun takki mmhm yyy (1.4) sinä en tiedä	
08	mikä koko	
09	A: (7.2) joo (1.2) joo minä en tiedä	*O1:n nimi*, ehdota, että hän kokeilee
10	M: mikä [väri tarvitsen	<i>Opettaja is typing</i>
11	A: mikä koko] on (2.2) puvun takki	
12	M: (5.2) yyy pikkutakki yyy (1.4)	“Kokeile tätä”
13	paljonko ikäinen (1.2) mm mikä sinä osta	
14	osta lapsi (8.2)	<i>Opettaja is typing</i>
15	[kokeile	Ostatko itselle?
16	A: [lapsi? minä	
17	M: [aa: tarvitsetko (1.2) yy (0.8) sovittaa	<i>Opettaja is typing</i>
18	A: [minä haluan ostaa	Haluatko sovittaa?
19	minulle (5.8)	<i>Opettaja is typing</i>
20	M: [aha	minullel itselle
21	A: [joo	<i>Opettaja is typing</i>
22	M: Tässä on (1.4) takki [sinun	minulle
23	A: [joo	

Puhuja (asiakas) haluaa sanoa, että hän ei tiedä, mikä on hänen puvun takin koko. Hän ei ole varma, mikä on puvun takille oikea termi ja opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan sanat *pikkutakki* ja *puvun takki*. Opettaja ei kirjoita niiden perään kysymysmerkkiä (vrt. esimerkki 9). Kyseessä on siis kaksi varmaa ymmärrysehdokasta. Ymmärrysehdokkaat ovat myös synonyymeja, ne eivät ole vaihtoehtoja, josta opiskelija voisi valita haluamansa (vrt. esimerkki 9).

Myyjän kotoa kuuluu ääniä, kuulostaa siltä, että kotona on lapsi, joka sanoo jotain jossain kauempana. Siitä johtuu pieni vuorovaikutuksen katko. Myyjä sanoo jotain epäselvää, todennäköisesti lapselle, ei dialogissa mukana olevalle toiselle opiskelijalle. Asiakas ei saa puheesta selvää ja pyytää myyjään toistamaan sanomalla *anteeks* rivillä 5. Ensin myyjä nauraa, pitää pari taukoa ja epäröi (yyy). Videolta näkyy, että hän lukee opettajan kirjoituksia chatti-ikkunasta (riveillä 6–7). Hän toistaa opettajan ymmärrysehdokkaita *pikkutakki* ja *puvun takki*. Sitten hän epäröi hetken ja yhtäkkiä hän muistaa, mitä asiakas on sanonut ennen lapsen häirintää. Asiakas ei muista, mikä hänen kokonsa on. Ensin myyjä päättää jättää koko kysymyksen väliin ja siirtyä seuraavaan kysymykseen. Hän kysyy väristä rivillä 8. Mutta asiakas haluaa selvittää koko kysymyksen ja jatkaa aihetta seuraavassa omassa puheenvuorossa. Ja nyt myyjä saa idean, että ehkä asiakas ei halua ostaa takkia itselleen vaan lapselle. Koska myyjä toistaa puheenvuoronsa alussa vielä kerran opettajan ymmärrysehdokkaan *pikkutakki* rivillä 12, voidaan tulkita, että myyjä sai tämän idean tästä sanasta. Hän ymmärsi yhdyssanan *pikkutakki* ensimmäisen osan *pikku* merkityksessä *pieni*. Koska takki on *pieni* hän haluaa kysyä riveillä 13–14 minkäikäiselle lapselle takki on tarkoitettu. Opiskelijan puheenvuorossa on paljon vuorovaikutuksen kannalta merkittävää kielioppivirhettä. Kysymyssana poikkeaa normista ja verbi jää taivuttamatta. Merkittävin virhe on kuitenkin sanan *lapsi* muoto. Myyjä haluaa kysyä, ostaako asiakas takin lapselle. Hän kuitenkin jättää sanan *lapsi* taivuttamatta sen sijaan, että käyttäisi allatiivia. Tämä on tärkeä virhe vuorovaikutuksen kannalta, koska se muuttaa kysymyksen merkityksen. Asiakas ei ymmärrä kysymystä ja hän ilmaisee ongelmansa rivillä 16 toistamalla myyjän puheenvuoron ongelmallisinta osaa: sanaa *lapsi*. Hän toistaa sanan nousevalla intonaatiolla, jolla hän ilmaisee myös yllätyksensä dialogin käänteestä.

Rivillä 15 opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan uudelleen muotoillun myyjään rivien 13–14 puheenvuorosta. Myyjän kokonainen puheenvuoro olisi voinut olla *Haluatko ostaa takin itsellesi tai lapselle?*. Puhuja ilmaisi vaan niistä vaihtoehtoista toisen: lapselle. Hänen puheenvuoronsa on kuitenkin niin virheellinen, että se jää ymmärtämättä. Opettaja yrittää saada vastaanottajan ymmärtämään kirjoittamalla toisen vaihtoehdon: *Ostatko itsellesi?*. Opettajan chatti-ikkunan kirjoitus voidaan myös tulkita keskustelun ohjaukseksi (vrt. 4.2.4). Opettaja yrittää tarjota ilmauksia dialogin etenemisen tukemiseksi. Piilokorjauksen tärkein osa on upotettu allatiivin muoto. Asiakas kuittaa opettajan korjauksen riveillä 18–19, kun hän sanoo *minä haluan ostaa minulle*. Asiakas ei toistaa suoraan opettajan korjausta, hän imitoi kuitenkin opettajan korjauksen allatiivin muotoa. Molemmat vuorovaikutuksen osallistujan kuittaavat nyt, että *lapsi* ymmärrysongelma on nyt ratkaistu riveillä 20–21. Myyjä käyttää korjauskuittaukseen partikkelia *aha* ja asiakas sanoo *joo*.

Kaikki tämän luvun korjaukset ovat vuorovaikutuksellisen ongelman korjauksia (‘repair’) eivät kielipillisen virheiden korjauksia (‘correction’). Sellaisia korjauksia ei olisi mahdollista tehdä samalla tavalla tavallisessa luokkahuoneen vuorovaikutustilanteessa. Kirjoitetussa vuorovaikutuksessa voi käyttää erilaisia keinoja kuin suullisessa keskustelussa. Niitä keinoja ovat mm. matemaattiset merkit (€, + ja %) ja lainausmerkit. Myös tavallisessa keskustelussa opettajalla on kirjallinen vuorovaikutuksen keino: hän voi aina kirjoittaa taululle. Vuorovaikutuksellinen tilanne on kuitenkin yleensä erilainen. Oppilaat ovat yleensä hiljaa, kun opettaja kirjoittaa taululle. Opettaja voi myös olla hiljaa taululle kirjoittaessa tai hän voi puhua samaan aikaan. Adobe Connect -oppitunnin aikana on kuitenkin täysin mahdollista, että opettaja kirjoittaa samaan aikaan kun opiskelijat puhuvat keskenään. Puheessa korjaus aina aloittaa korjausvälisekvenssin ja meneillä oleva keskustelu katkeaa. Monikanavaisessa keskustelussa korjaus voi tapahtua samaan aikaan kun pääkeskustelu. Koska keskustelun osallistujat voivat puhua tai kuunnella ja lukea chatti-ikkunasta samaan aikaan, korjauksen ei välttämättä tarvitse aloittaa välisekvenssiä.

4.2.4 Institutionaalisen keskustelun ohjausta verkko-oppitunnilla

Institutionaalisissa keskusteluissa osallistujat toteuttavat erilaisia institutionaalisia tehtäviä. Yleensä institutionaaliset keskustelut ovat asiakkaiden ja ammattilaisten välisiä

(Drew & Heritage 1992: 22). Vaatekaupan dialogi on institutionaalinen keskustelu, jossa puhujat toteuttavat myyjän ja asiakkaan tehtäviä. Keskustelusekvenssin rakenne on vakiintunut ja puheenvuorot seuraavat toisia normien mukaisesti. Analysoimani verkko-oppitunnin tavoitteena on opettaa opiskelijoita vaatekaupassa asioinnin institutionaalisen keskustelun normeja. Jos vakiintuneesta keskustelusekvenssistä puuttuu jokin osa, opettaja muistuttaa opiskelijoita tästä osasta chatti-ikkunassa ja ohjaa keskustelua seuraamaan keskustelun normeja. Joskus ohjaus on onnistunut ja opiskelijat poimivat opettajan ohjeet chatti-ikkunasta. Joskus ohjaus jää opiskelijoilta huomaamatta tai keskustelu on muuten jo ehtinyt jatkua toiseen suuntaan. Aineistostani löytyy kahdeksan chatti-ikkunassa tapahtuvaa lisäystä tai ohjausta.

Ensimmäinen esimerkki on selkeä ja helppo ohjaus. Tämä esimerkki kuuluu myös kappaleeseen 4.2.2.1 Korjausaloitetyyppi 1: epäröinti.

Esimerkki 21

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: mitä (0.8) sinä tarvitset	
02	A: (3.8) yy (4.4)	<i>Opettaja is typing</i>
03		Minä haluan
04	minä haluan (0.8) ostaa hmm (1.8)	
05	pu- hmm puku (7.8)	<i>Opettaja is typing</i>
06		Ostaa puvun
07	okei	
08	OPE: puvun	<i>Opettaja is typing</i>
09	A: puvun (2.8)	juhlapuku? frakki?
10	M: mikä koko tarvitsen	<i>Opettaja is typing</i>
11	A: (2.2) anteeks (5.6)	mikä koko?
12	M: hmm <mikä koko ta::rvitsen>	<i>Opettaja is typing</i>

Myyjä aloittaa dialogin kysymällä *mitä sinä tarvitset*. Asiakkaalla on selvästi vaikeuksia vastata tähän kysymykseen. Hän pitää pitkiä taukoja ja tuottaa epäröintiäntä yy. Opettaja reagoi opiskelija korjausaloitteeseen ja kirjoittaa normimukaisen seuraavan

puheenvuoron alun *Minä haluan*. Opiskelija poimii korjauksen chatti-ikkunasta ja sanoo sen nopeasti ja varmasti. Sen jälkeen hänellä on taas vaikeuksia tuottaa puheenvuoron toista osaa. Hän taas pitää taukoja, tuottaa epäröintiänteitä (*hmm*) ja jättää sanan kesken (*pu- hmm puku*). Keskustelu kuitenkin jatkuu oikeaan suuntaan. Opettaja onnistuu ohjaamaan opiskelijaa vaatekaupan keskustelun normien mukaiseen suuntaan.

Seuraavassa esimerkissä opiskelijoiden dialogista puuttuu olennainen vakiintuneen keskustelun osa. Keskustelu on lopussa, asiakas maksaa käteisellä ja myyjä ehdottaa, että hän laittaa asiakkaan ostokset pussiin. Normien mukaisesti myyjän pitäisi vielä kysyä asiakkaalta, haluaako hän kuitin. Näyttää siltä, että myyjän roolissa toimiva opiskelija on unohtanut tämän. Opettaja muistuttaa häntä tästä tärkeästä keskustelun osasta chatti-ikkunassa riveillä 6 ja 8. Opettaja toistaa omaa korjaustaan, koska hän itse on tehnyt kirjoitusvirheen ja kirjoittanut *kuitkin*. Myyjä poimii korjauksen chatti-ikkunasta ja jatkaa rivillä 9, että samalla kuin hän laittaa vaatteet pussiin, hän laittaa siihen myös kuitin. Opettajan ohjaus on taas onnistunut.

Esimerkki 22

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: minä maksan puhtaana kätenä	<i>Opettaja is typing</i>
02	M: mmm (2.8)	maksatko kortilla
03	ahaa nonni (1.4)	<i>Opettaja is typing</i>
04	kiitos (1.4) [raha	minä maksan käteisellä
	((M ojentaa käden kameralle odottaen, että A antaa hänelle rahaa))	
05	A: kiitos] teille	<i>Opettaja is typing</i>
06	M: muuta? (1.6) laita- laitan sinulle	<i>Haluatko kuitkin?</i>
07	pussiin?	<i>Opettaja is typing</i>
08	A: yyy joo joo	<i>kuitin?</i>
09	M: <i>Ja minä samaan kuitin</i>	
	((M näyttää kameralle, että hän laittaa kuitin pussiin))	
10	A: joo [kuitti taa- kuitti tarvii	
11	M: ja samalla minä] kuitin	<i>Opettaja is typing</i>

((M taas näyttää kameralle, että hän laittaa kuitin pussiin))

Esimerkin 22 opettajan chatti-ikkunan kirjoitus rivillä 6 ei kuulu oikeastaan kategoriaan korjaus. Se ei ole virheen oikaisu ('correction'), koska opiskelijat eivät puhuu kuitista. Toisin sanoen, opiskelijat eivät tuota korjattavaa eivätkä korjausaloitetta. Se ei myöskään ole korjaus keskusteluanalyysin mielessä ('repair'), koska se ei korjaa mitään vuorovaikutuksen ongelmaa. Opiskelijoiden vuorovaikutus sujuu ongelmitta ja dialogi olisi onnistunut myös ilman mainintaa kuitista. Se on opettajan lisäys, keskustelun ohjaus ja muistutus, että vielä yksi olennainen osa vaatekaupan dialogin mallista puuttuu.

Esimerkki 23 opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan opiskelijan nimen ja kerro hänelle suoraan, mitä opiskelijan pitäisi nyt tehdä.

Esimerkki 23

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	M: hehe (1.8) yyy (2.2) pikkutakki (1.2)	en tiedä
02	puvun takki mmhm yyy (1.4) sinä en tiedä	
03	mikä koko	
04	A: (7.2) joo (1.2) joo minä en tiedä	*M:n nimi*, ehdota, että hän kokeilee
05	M: mikä [väri tarvitsen	<i>Opettaja is typing</i>
06	A: mikä koko] on (2.2) puvun takki	
07	M: (5.2) yyy pikkutakki yyy (1.4)	“Kokeile tätä”
08	paljonko ikäinen (1.2) mm mikä sinä osta	
09	osta lapsi (8.2)	<i>Opettaja is typing</i>
10	[kokeile	Ostatko itselle?
11	A: [lapsi? minä	
12	M: [aa: tarvitsetko (1.2) yy (0.8) sovittaa	<i>Opettaja is typing</i>
13	A: [minä haluan ostaa minulle	Haluatko sovittaa?

Asiakas sanoo, että hän ei tiedä, mikä hänen pukunsa takin koko on. Myyjä toistaa sen riveillä 1-3. Puheenvuoron alussa myyjä nauraa, mikä on merkki kakkoskielisen puhujan tiedostetuista vaikeuksista ilmaista haluamaansa toisella kielellä. Asiakas taas toistaa, että hän ei tiedä rivillä 4. Dialogi ei etene kun opiskelijat toistavan vaan saman asian. Samalla opiskelijoilla alkaa toinen ymmärrysongelma ja korjaussekvenssi, kun myyjä saa idean, että ehkä asiakas haluaa ostaa takin lapselle ei itselleen (katso esimerkki 20).

Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan **M:n nimi**, ehdota, että hän kokeilee. Se on poikkeuksellinen tapaus, koska se on ainoa kerta aineistossani, kun opettaja puhuttelee nimeltä opiskelijaa ja ehdottaa opiskelijalle, mitä hänen pitäisi sanoa. Yleensä opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan vain oikean ilmauksen. Nyt hän myöskin toistaa oikean ilmauksen rivillä 7, mutta laittaa sen poikkeuksellisesti lainausmerkkeihin. Tätä chatti-ikkunan korjausta on vaikea luokitella korjaukseksi. Se ei ole virheen oikaisu (suora korjaus eikä piilokorjaus), koska se ei vastaa mihinkään opiskelijoiden virheellisen tuotantoon, joka pitäisi korjata. Se ei ole ymmärrysehdokas, koska se ei muotoile uudelleen mitään edeltävistä opiskelijoiden puheenvuoroista. Se on kuitenkin korjaus vuorovaikutuksen näkökulmasta, koska sen tehtävä on ratkaista vuorovaikutuksen ongelmaa. *Kokeile tätä* on normien ja odotuksen mukainen myyjän seuraava puheenvuoro tilanteessa kun asiakas ei tiedä omaa kokoa. Tämä ratkaisu ei kuitenkaan tule myyjän roolissa olevalle opiskelijalle mieleen.

Opettajan chatti-ikkunaan kirjoitukset eivät jää huomaamatta. Rivillä 9 myyjä pitää pitkän tauon ja sen jälkeen hän selkeästi lukee sanan *kokeile*. Hän prosessoii asian vielä hetken ja sitten kuulostaa siltä, että hän ymmärsi opettajan vihjeen. Myyjä jatkaa rivillä 12 aa: *tarvitsetko (1.2) yy (0.8) sovittaa*. Puheenvuoro alkaa partikkelilla aa:, joka on erikoistunut vastaymmärtämisen ilmaisemiseen (englanniksi ‘now-understanding’) (Koivosto 2019: 23). Korjauksen kuittaus, eli ‘exit phase’, lopettaa korjausjäsenyyksen. Kun opiskelijat ovat ratkaisseet edeltävän ymmärrysongelman ja ymmärtävät molemmat, että asiakas haluaa ostaa takin itselleen eikä lapselle, he jatkavat vaatekaupan institutionaalisen keskustelun sovitusssekvenssiin. Opettajan ohjaus on taas kerran onnistunut.

Aineistostani löytyy myös yksi epäonnistunut opettajan chattiavusteinen ohjaus. Esimerkissä 24 asiakas haluaa sovittaa vaatteita.

Esimerkki 24

	Dialogi	Chatti-ikkuna
01	A: yy minä y yritä kaikki	<i>Opettaja is typing</i>
02		minä kokeilen kaikkia
03	M: yyy sitten sinä sovitat (0.6)	<i>Opettaja is typing</i>
04	tämä ja tämä	sovituskoppi
05	A: okei	<i>Opettaja is typing</i>
06		on tuolla
07	M: yyy sovi- sovita (0.8) tää- täällä	
08	(0.4) si:nä voit	
09	sinä voit mene (1.4) mmm there (- - -) siellä	

Molemmilla opiskelijoilla on vaikeuksia tuottaa omia puheenvuorojaan. Asiakas yrittää sanoa rivillä 1, että hän haluaa kokeilla kaikkia ja opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan puhujan puheenvuoron piilokorjauksen rivillä 2. Myös myyjä muotoilee uudelleen asiakkaan puheenvuoron omassa puheenvuorossa. Vaatekaupan institutionaalisen keskustelun normien mukaan nyt myyjän pitäisi näyttää asiakkaalle, missä sovituskoppi on. Opettaja ensin kirjoittaa chatti-ikkunaan sanan *sovituskoppi*. Tämä antaa molemmille keskustelun osallistujille mahdollisuuden poimia sanan chatti-ikkunasta. Asiakas olisi voinut kysyä, missä sovituskoppi on ja myyjä voisi kertoa asiakkaalle, että sovituskoppi on tuolla. Opiskelijat eivät kuitenkaan reagoi tähän chatti-ikkunan kirjoitukseen. Opettaja jatkaa kirjoittamalla rivillä 6 *on tuolla*. Nämä kaksi chatti-ikkunan kirjoitusta muotoilee yhdessä myyjän seuraavan odotuksen mukaisen puheenvuoron *Sovituskoppi on tuolla*. Näyttää siltä, että myyjä ymmärtää, mitä hänen pitäisi seuraavaksi sanoa, kun hän sanoo seuraavassa puheenvuorossaan yyy *sovi- sovita (0.8) tää- täällä (0.4) si:nä voit sinä voit mene (1.4) mmm there (- - -) siellä*. Opiskelijalla on selkeästi vaikeuksia tuottaa tätä puheenvuoroa ja hän ei huomaa opettajan chatti-ikkunan kirjoitusta. Opiskelijat eivät käytä sanaa *sovituskoppi* missään vaiheessa dialoginsa aikana.

Tämän alaluvun esimerkit eivät ole korjauksia keskusteluanalyysin mielessä ('repair') eivätkä oppitunnin mielessä ('correction'). Olen kuitenkin päättänyt esitellä ne tässä tutkielmassa, koska he näyttävät, miten monipuolisesti chatti-ikkunan kirjoituksia voi käyttää Adobe Connect -oppitunnin aikana. Opettajan rooli on määrätä, mitä tunnilla tehdään ja ohjata oppilaiden keskustelua haluamaansa suuntaan. Tavallisessa oppitunnin keskustelussa opettaja johtaa keskustelua esittämällä kysymyksiä (Karvonen 2007: 119). Tästä johtuen tavallisessa luokkahuoneen keskustelussa opettajajohtoinen kyselevä opetuskeskustelu on edelleenkin merkittävä osa kaikista keskusteluista. Pienryhmätyöskentely oppitunnin aikana on yleistymässä nimenomaan sen takia, että halutaan eroon perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta. Pienryhmätyöskentely tai parityöskentely on tavallisessa luokkahuoneessa kuitenkin enimmäkseen oppilaiden itsenäistä työskentelyä, jota opettaja ei pysty ohjamaan eikä arvioimaan muuten kuin opiskelijoiden ryhmätyön tuloksista kirjallisen (seinälehti) tai suullisen raportin perusteella (Turkia 2007). Monikanavaisessa Adobe Connect -oppiympäristössä opettajalla on kirjallinen keino ohjata ja arvioida pari- ja pienryhmätyöskentelyä keskeyttämättä keskustelun kulkua. Opettajan ohjaukset ja kommentit eivät keskeytä aineistoni parikeskustelua, mutta silti niillä on vaikutus siihen parikeskusteluun. Sillä lailla opettaja pystyy kontrolloimaan opiskelijoiden parikeskustelua ja pysyy auktoriteetin roolissa (ks. myös 5.2.3).

4.3 Päätelmät

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni päätelmiä. Ensin vastaan tutkimuskysymyksiini ja sen jälkeen pohdin, mitkä ovat monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen piirteet aineistoni perusteella ja miten verkko-oppitunnin vuorovaikutus eroaa tavallisen oppitunnin vuorovaikutuksesta.

4.3.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

4.3.1.1 Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan?

Opettaja kirjoittaa chatti-ikkunan analysoimani Adobe Connect -oppitunnin aikana kokoa ajan. Aineistossani näkyy neljä selkeää erilaista syytä, miksi opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan.

Yleisimmin syy, miksi opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan on, että opiskelijoiden roolileikin aikana opettaja pyrkii tiivistämään opiskelijoiden vaatekaupan dialogia chatti-ikkunaan. Chatti-ikkunaan pienen tilan ja ajan puutteen vuoksi opettaja ei ehdi kirjoittamaan opiskelijoiden puheenvuoroja kokonaan vaan joutuu tiivistämään opiskelijoiden puheenvuoroja ja valikoimaan niistä tärkeimmät. Hän myös yleensä toistaa tai uudelleen muotoilee ne puheenvuorot, joissa esiintyy jotain normien poikkeavaa kieliyksikköä esimerkiksi kieliopillinen virhe tai vääränlainen sanavalinta. Esittelen niitä esimerkkejä luvussa 5.2.1. Nämä korjaukset muistuttavat Kurhilan esittämiä toisen korjauksia. Kurhila totesi, että äidinkielliset puhujat korjaavat kakkoskielisten puhujien kieliopillisia virheitä usein piilokorjauksena. He upottavat korjauksia joko laajennettuun vastaukseen tai uuden tiedon toistoon. Institutionaalisessa keskustelussa korjaus on uuden tiedon rekisteröivän toiston ja arkikeskustelussa odottamattoman tiedon kuittauksen funktiossa (Kurhila 2006: 43–60). Aineistoni opettajan chatti-ikkunan kirjoitetuilla toistoilla on eri funktio: vaatekaupan dialogin yhteenveto kaikille oppitunnin osallistujille. Korjaukset ovat kuitenkin samalla tavalla upotettuja siihen kuin Kurhilan aineistossa.

Toinen yleinen syy, miksi opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan on, että hän haluaa auttaa opiskelijaa ratkaisemaan sanahaun. Leksikaaliset sanahaut ovat yleisiä aineistossani johtuen opiskelijoiden matalasta kielitaidosta. Opettaja reagoi aina opiskelijoiden vaikeuksiin löytää sopivaa ilmaisua ja kirjoittaa oman ymmärrysehdokkaansa chatti-ikkunaan. Joskus chatti-ikkunan kirjoitus jää huomaamatta ja opettaja yrittää silloin käyttää muita keinoja kuten kameran kuvaa tai puhumista mikrofoniin (ks. esim. 13 ja 17).

Opettaja kirjoittaa myös chatti-ikkunaan, kun opiskelijoiden vuorovaikutus katkeaa ja heillä on ymmärrysongelma, jota he eivät pysty ratkaisemaan itse. Esittelen näitä esimerkkejä luvussa 5.2.3. Vuorovaikutukseen ongelmien ratkaisemiseksi opettaja käyttää ymmärrysehdokkaita ja kirjallisen vuorovaikutuksen keinoja kuten matemaattisia merkkejä ja hymiöitä.

Viimeinen syy, miksi opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan on se, että hän haluaa ohjata vaatekaupan institutionaalista keskustelua oikeaan suuntaan. Analysoin niitä esimerkkejä luvussa 5.2.4. Nämä chatti-ikkunan kirjoitukset eivät ole korjauksia vaan

enemmän opettajan ohjauksia, kommentteja ja lisäyksiä. Vuorovaikutus olisi onnistunut myöskin ilman niitä, mutta joku vakiintunut osa vaatekaupan institutionaalisesta keskustelusta jäisi keskustelusta pois.

4.3.1.2 Millaisia korjausaloitteita verkko-opetustilanteessa esiintyy?

Aika monista aineistoni korjaussekvensseistä puuttuu korjausaloite kokonaan. Silloin kyseessä on korjaussekvenssi minimissään ja se kostuu vain korjattavasta ja korjauksesta. Kaikki luvun 5.2.1 pedagogiset virheen oikaisut ovat sellaisia minimi korjaussekvenssiä. Myös luvun 5.2.4 esimerkeistä puuttuvat korjausaloitteet, kun kyseessä ei ole edes korjauksia vaan keskustelun ohjauksia, kommentteja ja lisäyksiä.

Aineistoni dialogeissa on kolme osallistujaa: vaatekaupan roolileikin myyjä ja asiakas (puhujia ja vastaanottajia), jotka tuottavat omia puheenvuoroja suullisesti sekä opettaja, joka kirjoittaa omia vuorojaan chatti-ikkunaan. Niistä kolmesta yleisimmät korjausaloitteet ovat puhujan omat korjausaloitteet. Esittelen niitä luvussa 5.2.2. Aineistostani löytyy kolme eri tapaa, miten puhuja voi ilmaista vuorovaikutusongelmaa ja tehdä korjausaloitteen: epäröinti, koodinvaihto ja suora avunpyyntö. Kaksi ensimmäistä oma-aloitteista korjausaloitetyyppeä, epäröinti ja koodinvaihto, on havaittu myös kakkoskielisessä keskustelussa. Suoria avunpyyntöjä ei löytynyt Kurhilaan kakkoskielisen keskustelun aineistosta (Kurhila 2006). Ero voi johtua siitä, että kakkoskielisessä arki- ja institutionaalisessa keskustelussa kakkoskieliset puhujat haluavat todistaa omaa pätevyyttään keskustelun osallistujana. Luokkahuoneen tilanteessa on luonnollista, että opiskelija on epäpätevän keskustelun osallistujan roolissa ja hän saa pyytää asiantuntijan roolissa olevalta opettajalta apua.

Oma-aloitteinen korjausaloite tapahtuu yleensä suullisesti, mutta esimerkki 15 todistaa, että keskustelun osallistujilla on myös kirjallinen keino ilmaista ongelmia vuorovaikutuksessa. Opiskelijat kirjoittavat roolileikin aikana chatti-ikkunaan aika harvoin. Tämä esimerkki näyttää hyvin, miten chatti-ikkunaa voi käyttää monipuolisesti ja luovasti myös korjausaloitteena.

Ymmärrysongelmien tilanteissa (ks. 5.2.3) se on yleensä vastaanottaja, joka tekee korjausaloitteen. Koska kyseessä on tilanne, jossa vastaanottaja ei ymmärrä jotain

puhujan edellisestä vuorosta, hänen tapansa ilmaista ymmärtämättömyyttä toimii korjausaloitteena. Niissäkin tapauksissa korjausaloitteen merkkinä voi toimia tauko ja epäröintiänteet (ks. esim. 18). Äidinkielisessä keskustelussa toisen korjaus on preferoimaton ja itsekorjaus preferoitu vaihtoehto. Sen takia, äidinkieliset keskustelun osallistujat antavat ensin aina mahdollisuuden ongelma vuoron tuottajalle korjata oman puheenvuoronsa itse. Kakkoskielisessä epäsymmetrisessä keskustelussa äidinkieliset puhujat ymmärtävät, että kakkoskielinen puhuja ei pysty korjaamaan omaa puheenvuoroaan itse ja sen takia kakkoskielisessä epäsymmetrisessä keskustelussa toisen korjaus esiintyy yleisemmin kuin tavallisessa äidinkielisen arkikeskustelussa (Kuruhila 2006: 84–86). Aineistoni dialogit esittävät kakkoskielistä symmetristä keskustelua. Molemmat puhujat ovat kakkoskielisiä ja heillä molemmilla on samantyyppiset (kakkoskieliset) rajoitetut kielelliset resurssit. Tämä voi selittää, miksi ongelma vuoron vastaanottajat uskovat, että puhuja voi korjata yhtä hyvin omaa ongelma vuoroaan ja heidän korjausaloitteensa kutsuu ongelma vuoron puhujaa itsekorjaukseen.

Aineistossani opettaja ei tee koskaan korjausaloitteita. Hän saattaa korjata virheitä vaikka ei kumpikaan puhujista ilmaise vuorovaikutusongelmaa, mutta hän tekee sen ohimennen piilokorjauksena. Toisin sanoen, opettaja ei koskaan kiinnitä huomiota opiskelijoiden virheisiin, jos opiskelijat eivät itse kiinnitä niihin huomiota. Tämä toimintaa muistuttaa äidinkielisten puhujien toimintaa kakkoskielisessä keskustelussa. Äidinkieliset puhujat korjaavat kakkoskielisiä puhujia joko ohimennen (en passant) tai piilokorjauksena. Kakkoskieliset puhujat orientoituvat paljon enemmän korjauksiin ja oman identiteettiin kakkoskielisenä puhujana kuin äidinkieliset puhujat, jotka eivät halua asettua asiantuntijan, opettajan rooliin (Kuruhila 2006: 219–220). Tämä on mielenkiintoinen huomio, koska tutkimani Adobe Connect -oppitunnin aikana myös opettaja ei halua asettua liika asiantuntijan, opettajan rooliin. Opettaja korjaa virheitä, jos se onnistuu ohimennen opiskelijoiden keskustelun keskeyttämättä ja hän puuttuu keskusteluun vain jos keskustelun kulku ja tehtävän suorittaminen on vaarassa. Tämän voi tulkita heijastavan uutta pedagogista ajattelua, jonka mukaan vuorovaikutus ja tehtävän suorittaminen on tärkeämpi kuin kieliopillinen oikeamuotoisuus, virheettömyys ja kielellisen muodon täydellisyys myös kielioppimistilanteissa.

4.3.1.3 Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee?

Enemmistö opettajan korjauksista on piilokorjauksia, jotka ovat upotettuja chatti-ikkunan vaatekaupan dialogin yhteenvedoon (ks. 5.2.1). Jos opettaja tekee suoria korjauksia, nekin ovat tehty ohimennen (*en passant*) ja ne eivät keskeytä opiskelijoiden keskustelun kulkua (ks. 5.2.2).

Joskus opettaja kirjoittaa ymmärrysehdokkaita chattiavusteisena korjauksena. Ymmärrysehdokas voi koostua vain yhdestä sanasta (ks. esim. 20) tai pidemmästä lausumasta ja se voi sisältää matemaattisia merkkejä (ks. esim. 18 ja 19). Pisimmissä versiossa ymmärrysehdokas voi olla yhteenvedo opiskelijan pidemmästä puheenvuorosta tai useammista puheenvuoroista. Joskus ymmärrysehdokas tuo uutta tietoa keskusteluun (ks. esim. 19). Opettaja käyttää analysoimani Adobe Connect -oppitunnin aikana kaikki Kurhilan esittämät ymmärrysehdokkaat (Kurshila 2006: 153–218). Aineistostani löytyy ongelmavuoron parafraseja (esim. 18) ja täydentäviä ymmärrysehdokkaita (esim. 20). Ymmärrysehdokkaat toimivat ongelmavuoron täsmentämisenä (esim. 10 ja 20), sanahaun ratkaisuna (esim. 9 ja 10) ja ongelmavuoron yhteenvedona tai loppupäätöksenä (esim. 19). Aineistostani esiintyy sekä varmoja että epävarmoja ymmärrysehdokkaita (esim. 9 ja 10). Epävarmat ymmärrysehdokkaat ovat merkitty lausuman jälkeisellä kysymysmerkillä.

Joskus opettaja tekee myös korjauksia, jotka eivät ole korjauksia keskusteluanalyysin mielessä. Mutta niitä voidaan tulkita institutionaalisen keskustelun korjauksiksi, tai ohjaukseksi (ks. 5.2.4.).

4.3.1.4 Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen?

Opiskelijat eivät tavallisesti reagoi näkyvästi opettajan kirjoittamiin chatti-ikkunaan korjauksiin, varsinkin jos korjaukset ovat piilokorjauksia tai suoria *en passant* korjauksia (ks. 5.2.1 ja 5.2.2.1). Usein on myös mahdotonta sanoa, miten chatti-ikkunan korjaukset vaikuttavat opiskelijoiden ymmärrykseen. On täysin mahdollista, että opiskelijoiden vuorovaikutus ei sujuisi yhtä hyvin ilman opettajan chatti-ikkunan kirjoituksia. Koska opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset tulevat näkyviin heti puheenvuorojen jälkeen, joskus on mahdotonta sanoa, ymmärsikö vastaanottaja

edellisen puheenvuoron heti tai vasta sen jälkeen kuin hän on lukenut opettajan chatti-ikkunan toiston tai uudelleen muotoilun edellisestä puheenvuorosta.

Opiskelijat eivät kuittaa pedagogisia virheiden oikaisuja (ks. 5.2.1). Tämä voi johtua siitä, että opiskelijat eivät tarvitse korjauksia vuorovaikutuksen kannalta. Puhujat ymmärtävät toisia virheitä huolimatta ja keskustelu sujuu tauotta. Myös melkein kaikissa oma-aloitteisissa korjauksissa, jossa puhuja käyttää epäröintiä korjausaloitteena, korjaus jää kuittaamatta (ks. 5.2.2.1). Tämä voi johtua siitä, että myös näissä tapauksissa, vaikka puhujalla on selkeät vaikeudet tuottaa omaa puheenvuoronsa, vastaanottaja taas ymmärtää sen ja tuottaa odotuksenmukaisen seuraavan puheenvuoron.

Opiskelijat reagoivat opettajan chatti-ikkunan sanahaun ratkaisuihin, kun kyseessä on oma-aloitteinen sanahaku, jossa korjausaloitteena toimii koodinvaihto ja suora avunpyyntö (ks. 5.2.2.2 ja 5.2.2.3). Kun opiskelija käyttää koodin vaihtoa sanahaun korjausaloitteena tai pyytää suoraan opettajalta apua sanahaussa, opiskelija kuittaa korjauksen joko toistolla ja myöntävällä partikkelilla *joo* (esim. 11 ja 16), vastaymmärryspartikkelilla ('now understanding) *ah* ja toistolla (esim. 15) tai seuraavaan vuoroon upotetulla toistolla (esim. 14). Oma-aloitteisen sanahaun kohdalla se on siis aina puhuja, ongelmavuoron tuottaja, joka kuittaa korjauksen.

Kun kyseessä on vuorovaikutuksellinen ongelma, jota keskustelun osallistujat eivät pysty ratkaisemaan itse ja opettaja käyttää ymmärrysehdokkaita ongelman ratkaisemiseen, se on ongelmavuoron vastaanottaja, joka kuittaa korjauksen (ks. 5.2.3). Tilanteessa, kun keskustelu ei voi jatkua, koska vastaanottaja ei ymmärrä ongelmavuoroa ja sen takia ei pysty tuottamaan seuraavaa odotuksenmukaista vuoroa, korjaussekvenssi loppuu vasta silloin, kun ongelmavuoron vastaanottaja on ymmärtänyt ongelmavuoron ja ilmaisee omaa ymmärtämistään. Ymmärryksen ilmaiseminen voi olla seuraavan odotuksenmukaisen puheenvuoron muodossa (esim. 18). Opiskelija voi myös kuitata korjauksen selkeämmin esim. vastaymmärryspartikkelilla *ah*, naurulla ja osittaisella korjauksen toistolla (esim. 19).

Institutionaalisen keskustelun ohjaus on onnistunut kun opiskelijat jatkuvat keskustelua opettajan ehdottamaan suuntaan (ks. 5.2.4). Toisin sanoen, ohjaus on onnistunut kun

opiskelijat reagoivat opettajan korjaukseen joko toistolla (esim. 21), upotetulla toistolla (esim. 22) tai toistolla ja korjauksen käytännön sovituksella (esim. 23).

Yksi ero minun ja Kurhilan aineiston korjauskuittauksilla on partikkeleiden käyttö. Kurhilan aineistossa kakkoskieliset puhujat kuittaavat äidinkielisten puhujien korjauksia yleensä toistolla ja myöntävällä partikkelilla *joo*. Korjauskuittauksen partikkeli tarkoittaa, että kakkoskielinen puhuja hyväksyy äidinkielisten puhujan korjauksen kiistämättä. Kakkoskielinen sanoo *joo* partikkelilla, että äidinkielisten puhujan korjaus on se, mitä hän oli etsimässä, mitä hänen olisi pitänyt sanoa alun perin ongelmavuorossaan (Kurhila 2006: 223). Aineistossani partikkeli *joo* esiintyy korjauksen kuittauksessa vain kolme kertaa. Tämä ero voi johtua siitä, että puhujat kuittaavat korjauksia opettajalle, joka ei ole ongelmavuoron vastaanottaja eikä vaatekaupan roolileikin keskustelun osallistuja. Aika usein ongelmavuoron tuottaja korjaa omat virheensä opettajan avulla, mutta niin kuin se olisi itsekorjaus. Ongelmavuoron vastaanottaja ei korjaa häntä, ja koska hän saa avun korjaukseen keskustelun ulkopuolelta, chatti-ikkunasta, korjaus näyttää siltä, että hän on keksinyt sen itse (lukenut jostain, vasta nyt muistanut sanan jne.). Jos analyysistä poistettaisiin chatti-ikkunan kirjoitukset kokonaan, useammat opiskelijoiden chattiavusteisten korjausten kuittaukset näyttäisivät opiskelijoiden itsekorjauksilta. Koska korjaus ei tule ongelmavuoron vastaanottajalta vaan keskustelun ulkopuoliselta osallistujalta, opettajalta, opiskelijat usein ottavat sen käyttöön ja upotettavat sen heti seuraavaan puheenvuoroonsa. Heidän ei tarvitse tuottaa erilaista vuoroa, jonka ainoa funktio olisi korjauksen kuittaus (toisto ja myöntävä partikkeli *joo*, joka tarkoittaa, että *olet oikeassa, tämän minä halusin sanoa*).

4.3.2 Monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen piirteet

Adobe Connect -verkko-oppitunnin ja tavallisen luokkahuoneen vuorovaikutuksen isoin ero on verkko-oppitunnin monikanavaisuus. Luokkahuoneen vuorovaikutus koostuu opettajan ja opiskelijoiden puheenvuoroista. Sekä opettaja että opiskelijat voivat tietysti kirjoittaa taululle mutta kirjoittamisen toiminta yleensä katkaisee vuorovaikutuksen ja tapahtuu hiljaisuudessa. Analysoimani verkko-oppitunnin vuorovaikutus koostuu opiskelijoiden puheenvuoroista, opettajan chatti-ikkunan kirjoituksista ja kameroiden kuvista.

Monikanavaisen vuorovaikutuksen tärkein piirre on, että sekä suullinen että kirjallinen vuorovaikutus tapahtuu samaan aikaan. Sekvenssijäsennyksen säännöt pätevät aineistoni suulliseen opiskelijoiden väliseen keskusteluun, mutta ne eivät päde monikanavaisen opiskelijoiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Opettajan chattiavusteiset korjaukset tapahtuvat samaan aikaan kun opiskelijoiden suullinen keskustelu ja ne eivät keskeytä opiskelijoiden keskustelua, eivätkä ne aiheuttaa välttämättä välisekvenssiä.

Kirjoitetussa vuorovaikutuksessa opettajalla on mahdollisuus käyttää kirjallisia merkkejä kuten matemaattisia symboleja, lainausmerkkejä, hymiöitä ja kysymysmerkkiä. Kysymysmerkki on niistä mielenkiintoisin, koska se ei välttämättä tarkoita, että opettajan chatti-ikkunaan kirjoittama lauseke on kysymysmuodossa. Se voi myös tarkoittaa, että opettaja esittää epävarman ymmärrysehdoikkaan ongelmavuoron tuottajalle. Jos kysymysmerkki tarkoittaa, että opettajan chatti-ikkunaan kirjoittama lauseke on kysymysmuodossa, sillekin on ainakin kaksi mahdollista tulkintaa. Opettaja voi tarjota roolileikkiin osallistuvalla opiskelijalle valmiin repliikin kysymysmuodossa. Toinen vaihtoehto on, että opettaja esittää kysymyksen opiskelijalle.

Opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset ovat rajoitettuja sekä tilan että ajan kannalta. Chatti-ikkunan rivi on rajallinen ja liian pitkät lausekkeet ovat vaikeita lukea. Melkein kaikki opettajan kirjoittamat chatti-ikkunan kirjoitukset ovat yksirivisiä. Koska opettaja kirjoittaa samaan aikaan kun opiskelijoiden vaatekaupan roolileikin keskustelu jatkuu, opettajalla on myös aikapaine kirjoittaa chatti-ikkunan kirjoituksensa mahdollisimman nopeasti. Jos kirjoitus ilmestyy chatti-ikkunaan liian myöhään ja opiskelijoiden vaatekaupan roolileikki keskustelu on ehtinyt siirtyä seuraavaan teemaan, opettajan chatti-ikkunan kirjoitus ei ole enää relevantti keskustelulle. Sen takia opettajan chatti-ikkunan kirjoitukset ovat lyhyitä ja tiivistettyjä.

Opettajan chattiavusteisista korjauksista puuttuvat suulliselle vuorovaikutukselle tyypilliset epärintimerkit kuten *tarkoitatko, että* tai partikkeli *vai* ymmärrysehdoikkaan jälkeen. Ainoa tapa, millä opettaja merkkää chatti-ikkunan kirjoituksiinsa epävarmuutta on kysymysmerkki ymmärrysehdoikkaiden jälkeen. Yksi selitys epärintimerkkien puuttumiseen voi olla, että opettaja käyttää omaa auktoriteettiaan ja asiantuntijan institutionaalista roolia ja esittää korjaukset varmana faktana.

Luokkahuoneen tutkimus osoittaa kuitenkin, että myös opettaja viivyyttää ja lieventää ongelmallisen vastauksen arviointia (Klemola 2007: 81–82). Tämä viipymätön ja lieventämätön tapa esittää korjauksia ja ymmärrysehdokkaita voi johtua chatti-ikkunan vuorovaikutuksen tila ja aika rajoituksista. Epäröintimerkit kuten *tarkoitatko, että* tai edes partikkeli *vai* pidentäisivät vain turhaan chatti-ikkunan kirjoituksia. Koska opiskelijat osallistuvat keskusteluun ja lukevat chatti-ikkunan kirjoituksia samaan aikaan, kirjoitusten on hyvä olla mahdollisimman lyhyitä. Opettajan suora kysymys opiskelijoille, kuten *tarkoitatko, että*, vaatisi myös opiskelijalta suora vastausta opettajalle. Oppitunnin monikanavaisessa vuorovaikutuksessa opettaja ei halua kuitenkaan aktivoida opiskelijoita vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Opettaja on keskustelussa ”haamu” roolissa. Hän kirjoittaa opiskelijoiden keskustelun yhteenvedon chatti-ikkunaan, auttaa opiskelijoita ratkaisemaan sanahakuja ja ymmärrysongelmia sekä ohjaa heidän institutionaalista keskustelua oikeaan suuntaan, mutta hän ei osallistu itse aktiivisesti keskusteluun. Hän ei ole vaatekaupan roolileikin keskustelun osallistuja. Myös sen takia hän välttää suoria kysymyksiä, jotka pakottaisivat opiskelijoita puhumaan opettajalle eikä vaatekaupan roolileikin toiselle osallistujalle.

Opettajan chattiavusteisista korjauksista puuttuvat myös suulliselle kakkoskieliselle keskustelulle tyypilliset myöntävät partikkelit kuten *joo*. Myöntävä partikkeli on tyypillinen kakkoskielisten puhujien korjauksille kakkoskielisessä keskustelussa (Kurahila 2006: 222–223). Dialogipartikkeli *joo* ja vastauksen toisto ovat myös tavallisia luokkahuoneen vuorovaikutuksessa opettajan arviointivuorolle (Klemola 2007: 77). Yksi selitys, miksi dialogipartikkelit puuttuvat kokonaan aineistoni opettajan chatti-ikkunan kirjoituksista voi taas johtua chatti-ikkunan vuorovaikutuksen pirteistä. Chatti-ikkunan kirjoitusten on oltava lyhyitä. Dialogipartikkeleilla on oma funktionsa suullisessa vuorovaikutuksessa, mutta kirjallisessa chatti-ikkunan vuorovaikutuksessa ne ovat turhia ja pidentävät turhaan lausekkeita.

Yksi mielenkiintoinen monikanavaisen oppitunnin etu on se, että opettaja pystyy kontrolloimaan ja ohjaamaan opiskelijoiden pari- ja ryhmätyötä keskeyttämättä opiskelijoiden vuorovaikutusta. Luokkahuoneen vuorovaikutuksessa opettaja pystyy osallistumaan opiskelijoiden pari- tai ryhmätyöskentelyyn, mutta hänen suullinen osallistuminen väistämättä keskeyttää opiskelijoiden vuorovaikutuksen ja aloittaa välisekvenssin, jonka aikana opiskelijat puhuvat opettajan kanssa. Monikanavaisessa

vuorovaikutuksessa opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan samaan aikaan kuin opiskelijat puhuvat keskenään. Opiskelijat myös lukevat opettajan chatti-ikkunan kirjoituksia samaan aikaan kuin he osallistuvat keskusteluun. He voivat poimia opettajan korjauksia, kommentteja tai ohjauksia chatti-ikkunasta ja ottaa ne heti käyttöön seuraavassa puheenvuorossaan. Sillä lailla opettajan korjaus, kommentti tai ohjaus ei ole edes en passant -korjaus, se on joskus vuorovaikutuksen näkykulmalta täysin huomaamaton.

Turkia on tutkinut luokkahuoneen pienryhmätyöskentelyä ja hän on huomannut, että pienryhmäkeskustelussa aina esiintyy sivupolkuja, tehtävään liittymätöntä vapaa-ajan puhetta (Turkia 2007: 226). Aineistossani Adobe Connect -oppitunnin aikana sivupolkuja ei esiinny ja se liittyy varmasti siihen, että opiskelijat puhuvat koko ajan opettajan ja koko luokan edessä. Toisin sanoen opettaja ja kaikki muut oppitunnin osallistujat kuuntelevat koko ajan, mitä vaatekaupan roolileikin keskustelun osallistujat sanovat. Aineistoni Adobe Connect -oppitunti muistuttaa sillä lailla enemmän luokkahuoneen tilannetta, jossa pari opiskelijaa esittää jotain koko luokalle kuin koko oppiryhmän pari- tai ryhmätyöskentelyä.

Aineistostani löytyvät melkein kaikki Kurhilan esittämät toisen korjaukset (Kurhila 2006). Mutta kieliopilliset sanahaut puuttuvat analysoimastani oppitunnista melkein kokonaan. Tähän voi olla kaksi selitystä. Yksi selitys on, että tämä on symmetrisen kakkoskielisen keskustelun ominaispiirre. Toisin sanoen, kun molemmat keskustelun osallistujat ovat kakkoskielisiä ja heillä on samanlaiset rajalliset kielelliset resurssit, heidän ei tarvitse todistaa omaa pätevyyttään keskustelun osallistujana. He ymmärtävät yhtä hyvin tai huonosti kieliopillisesti virheellisiä puheenvuoroja ja he korjaavat virheellisiä puheenvuorojaan kielitaitotasonsa mukaisin keinoin. Tämä voi olla vain minun aineistoni ominaispiirre tai yleinen symmetrisen kakkoskielisen keskustelun ominaispiirre. Asian selvittäminen vaatisi lisää symmetrisen kakkoskielisen keskustelun tutkimusta. Toinen syy voi olla tutkimani verkkokurssin pedagogiikassa. Analysoimani verkkokoulutuksen idea on, että opiskelijat oppivat toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Opetuksen painopiste on vuorovaikutuksessa ja tehtävien suorittaminen on kieliopillista oikeamuotoisuutta paljon tärkeämpää. Opettaja antaa opiskelijoille positiivista palautetta virheistä huolimatta ja hän ei koskaan kiinnitä huomiota opiskelijoiden virheisiin, jos niillä ei ole vaikutusta vuorovaikutukseen. Opiskelijat ovat jo käyneet tätä kurssia useamman kuukauden ja he ovat varmasti ymmärtäneet, että

heidän kieliopillista oikeamuotoisuutta ei arvioida. On täysin mahdollista, että he ovat omaksuneet tämän pedagogisen ajattelun itse ja myös heille tässä oppimisprosessissa tehtävän suorittaminen on paljon tärkeämpää kuin puheenvuorojen oikeamuotoisuus. Sen takia he tuottavat (tiedostetusti tai tiedostamatta) kieliopin normeista poikkeavia puheenvuoroja ja eivät yritä turhaan pitkään miettiä sanojen oikeita muotoja.

Tällainen pedagoginen ajattelu kehittää toisen kielen opiskelijoiden sujuvuutta ja rohkaisee heitä puhumaan. Kakkoskielinen vuorovaikutus nopeutuu, jos kieliopilliset sanahaut eivät aiheuttaa välisekvenssejä, joita kaikki keskustelun osallistujat yrittävät ratkaista. Vuorovaikutuksellisen pedagogisen ajattelun haittapuoli on tietysti se, että opiskelijoiden puhe on epätarkka ja kieliopin normista poikkeavaa. Pahimmassa tapauksessa opiskelijan puhe ei kehity ja kieliopillisesti väärät sanat ja ilmaisut vakiintuvat. Sen takia opetuksen kannalta on tärkeää opetuksen aikana yhdistää erilaisia tehtäviä ja harjoitella monipuolisesti sekä vuorovaikutuksellista sujuvuutta että kieliopillista tarkkuutta.

Monikanavaisen vuorovaikutuksen haittapuoli ovat myös tekniset ongelmat. Saattaa olla, että oppitunnin osallistujilla ei toimi kamera, mikrofoni tai verkkoyhteys kokonaan, jolloin he eivät voi osallistua oppitunnin olleenkaan. Joskus teknisten ongelmien vuoksi vuorovaikutus katkeaa. Aineistoni koostuu tallennetuista Adobe Connect -sessioista. Ajat, milloin puheenvuorot kuuluvat ja chatti-ikkunan kirjoitukset ilmestyvät chatti-ikkunaan eivät välttämättä ole samat reaaliajassa kaikille oppitunnin osallistujille, koska ne riippuvat jokaisen oppitunnin osallistujan tietokoneen verkkoyhteyden nopeudesta. Sen takia on mahdotonta sanoa sataprosenttivarmuudella, milloin jokainen oppitunnin osallistuja on kuullut puhujan puheenvuoron tai nähnyt chatti-ikkunan kirjoituksen. Osallistujien teot ja reaktiot paljastavat, että he ovat kuulleet edellisen puheenvuoron tai lukeneet chatti-ikkunan kirjoituksen. Samalla tavalla on mahdotonta sanoa sataprosenttivarpuudella, mistä vuorovaikutuksen tauot johtuvat. Voi olla, että opiskelija ei ole ymmärtänyt edellistä puheenvuoroa. On myös täysin mahdollista, että kyseinen opiskelija ei ole vielä kuullut edellistä puheenvuoroa tai hän on juuri tällä hetkellä kuuntelemassa sitä, vaikka kaikki muuta tunnin osallistujat ovat jo sen kuulleet. Tästä johtuen verkko-opetuksessa esiintyy paljon enemmän pitkiä taukoja kuin tavallisessa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Oman verkko-opetuskokemukseni pohjalta voin sanoa, että aluksi pitkät hiljaisuudet aiheuttavat

epämukavuuden tunteen samalla tavalla kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Ajan kanssa kuitenkin verkkovuorovaikutuksen osallistujat tottuvat pitkiin taukoihin ja ne voivat jopa jäädä täysin huomaamatta.

5. Päättäntö

Tutkin pro gradu -tutkielmassani kotoutumiskoulutuksen Adobe Connect -verkko-opetuksen opettajan chatti-ikkunaan kirjoittamia korjauksia. Tutkielman tavoite oli vertailla kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjauksia keskenään ja tarkistaa, mitkä ovat monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen ominaispiirteet. Tutkimus saavutti tavoitteen ja osoitti, että kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjausten välissä on sekä samanlaisuuksia että eroja.

Tutkimus vastasi kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Milloin opettaja kirjoittaa chatti-ikkunaan? Opettajan chattiavusteisilla korjauksilla on neljä selkeä funktiota: opiskelijoiden keskustelun yhteenveto, sanahaun tai ymmärrysongelman ratkaisu ja institutionaalisen keskustelun ohjaus. Millaisia korjausaloitteita verkko-opetustilanteessa syntyy? Vain suullisessa keskustelussa olevat osallistujat, puhuja ja vastaanottaja tekevät korjausaloitteita. Kirjoitettuun vuorovaikutukseen osallistuva opettaja ei tee korjausaloitteita. Aineistostani löytyi kolme korjaustyyppialoitetta: epäröinti, koodinvaihto ja suora avunpyyntö. Minkä tyyppisen korjauksen opettaja tekee? Chattiavusteiset korjaukset ovat tyypiltään, suoria en passant -korjauksia, piilokorjauksia tai ymmärrysehdokkaita. Millainen vaikutus korjauksella on opiskelijoiden vuorovaikutukseen? Opiskelijat kuittaavat opettajan chattiavusteisia korjauksia vain sanahaun, ymmärrysongelman tai institutionaalisen keskustelun ohjauksen tapauksissa. Pedagogiset virheen oikaisut jäivät kuittaamatta.

Analyysini perusteella opettajan korjaukset monikanavaisessa verkko-opetuksessa ovat tyypiltään ja muodoltaan aika samanlaiset kuin kakkoskielisen keskustelun toisen korjaukset (Kurahila 2006). Aineistostani löytyy toisen suoria korjauksia, piilokorjauksia ja en passant -korjauksia sekä leksikaalisia sanahakuja ja ymmärrysehdokkaita. Toisen korjauksessa piilokorjaukset ja en passant -korjaukset ovat sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa että verkko-oppimisympäristössä preferoituja. Sanahaun aloitteet

ovat osittain samanlaisia. Aineistostani löytyy epäröintiä, koodinvaihtoa ja semanttisen referentin negaatiota sanahaun aloitteena. Sekä kasvokkaisessa että verkko-oppimisympäristössä käytetään samantyyppisiä ymmärrysehdokkaita: parafraaseja, täydennyksiä, täsmennyksiä ja yhteenvetoja.

Sekä kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, että verkko-oppimisympäristössä korjauksiin kiinnitetään mahdollisimman vähän huomiota. Monikanavainen ympäristö mahdollista jopa vielä minimaalisemman suhtautuminen korjauksen. Kun vuorovaikutus on suullista ja korjaus tapahtuu toisella kanavalla kirjoitetussa muodossa, keskustelun osallistujille ei synny odotusta reagoida korjaukseen ja korjaus voidaan jättää täysin kuittaamatta. Kasvokkaisessa kakkoskielisessä keskustelussa korjauksiin suhtaudutaan minimaalisimman vähän. Monikanavaisessa verkko-oppimisympäristössä korjaukset eivät useinkaan keskeytä suullista vuorovaikutusta.

Kasvokkaisen ja monikanavaisen vuorovaikutuksen korjausten eroihin kuuluu myöntävien partikkeleiden ja epäröintimerkkien puute. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa ymmärrysehdokkaat ovat yleensä kaksiosaisia, kun taas aineistoni chattiavusteiset ymmärrysehdokkaat ovat yksiosaisia. Monikanavaisesta aineistostani puuttuvat myös kokonaan kieliopilliset sanahaut.

Tutkimukseni osoittaa, että monikanavaisen verkko-oppitunnin vuorovaikutuksen ominaispiirteitä ovat suullisen ja kirjoitetun vuorovaikutuksen samanaikaisuus, tilan ja ajan rajoitteesta johtuva kirjoitetun vuorovaikutuksen tiivistetty muoto ja kirjoitetun vuorovaikutuksen epäröintimerkkien puute. Tutkimukseni tulokset perustuvat kuitenkin vain yhden Adobe Connect -session analyysiin ja ne eivät ole yleistettävissä. Laajempi monikanavaisen vuorovaikutuksen ominaispiirteiden kuvaus vaatisi paljon enemmän verkko-oppimisympäristöjen tutkimusta. Uskon, että tutkielmani on kuitenkin mielenkiintoinen lisäys symmetrisen kakkoskielisen vuorovaikutuksen, luokkahuonevuorovaikutuksen ja verkko-oppimisen tutkimukseen. Verkko-opetus ja luokkahuoneen ja verkko-opetuksen hybridiyhdistelmät varmasti lisääntyvät S2-opetuksessa ja niitä tutkitaan enemmän tulevaisuudessa.

Digitaalisten oppimisympäristöjen käyttö lisääntyy myös luokkahuoneopetuksessa ja tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää ja soveltaa sekä verkko- että

luokkaopetuksessa. Monikanavainen vuorovaikutus ja kirjoitetussa muodossa esittämät opettajan korjaukset toimivat varmasti yhtä hyvin luokkahuoneenopetuksessa kuin verkko-opetuksessa. Digitaalisia oppimisympäristöjä voisi hyödyntää esimerkiksi luokkaopetuksen ryhmä- ja parityön ohjauksessa samalla tavalla kuin aineistoni opettaja käyttää niitä verkko-opetuksessa. Toivottavasti sekä verkko- että luokkahuoneenopetuksen S2 -opettajat löytävät tutkimuksestani lisää ideoita omaan opetukseensa.

Lähteet

- Drew, Paul – Heritage, John 1992: Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Noam 1965: *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Haakana, Markku 1999: *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor patient interaction*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Hakulinen, Auli 1995a: Johdanto. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 13–17. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, Auli 1995b: Vuorottelujäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, Auli – Alho, Irja – Heinonen, Tarja Riitta – Koivisto, Vesa – Korhonen, Riitta – Vilkuna, Maria 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Heritage, John 1996: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Suomentajat: Ilkka Arminen ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Jefferson, Gail 1987: On exposed and embedded correction in conversation. Teoksessa Graham Button & J.R.E. Lee (toim.), *Talk and Social Organisation* s. 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
- Karvonen, Katri 2007: Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. S. 119–138. Helsinki: Yliopistopaino.
- Keravuori, Kyllikki 1990: *Tapa puhua – tapa oppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Klemola, Sari 2007: Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. S. 61–89. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koivisto, Aino 2019: Repair receipts: on their motivation and interactional import. *Discourse Studies* 21 (4) s. 398–420.
- Kurhila, Salla 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lehtonen, Tuija 2006: *Erilaista kielenoppimista? Suomi vieraana kielenä -verkko-opetuskokeilu*. Lisensiaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.
- Leiwo, Matti – Kuusinen, Jorma – Nykänen, Päivi – Pöyhönen, Minna-Riitta 1987: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lindholm, Camilla – Stevanovic, Melisa – Peräkylä Anssi 2016: Johdanto. Teoksessa Melisa Stevanovic & Camilla Lindhols (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* s. 9–31. Tampere: Vastapaino.
- Maahanmuuton vuosikatsaus 2018*. Sisäasiainministeriö.
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Mackey, Alison (toim.) 2007: *Conversational interaction and second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, Maisa 2007: A square peg into a round hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråks- forskning* 1 s. 63–86.
- McHoul, Alexander 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society* 7 (2), s. 183–213.
- Muhonen, Anu 2002: *When you ask a question, you already understand something about the problem. Students' questions during the CSCL Nettilehtori -pilot project*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kielten laitos, suomen kieli.

- Opetushallitus 1994: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1995: *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004: *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peräkylä, Anssi 1995: Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, Liisa 1995: Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*. s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, Johanna – Haakana, Markku – Raevaara, Liisa 2001: *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyysin tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sacks, Harvey – Schegloff, Emanuel – Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4) s. 696–735.
- Sacks, Harvey – Schegloff, Emanuel – Jefferson, Gail 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53 s. 361–382.
- Schegloff, Emanuel – Sacks, Harvey 1973: Opening up closings. *Semiotica* 8 (4) s. 289 – 327.
- Seedhouse, Paul 2004: *The interactional architecture of language classroom: a conversation analytic perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sorjonen, Marja-Leena 1995: Korjausjäsenitys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.

- Sorjonen, Marja-Leena 1999: Dialogipartikkelien tehtävistä. – *Virittäjä* 103 (2) s. 170–194.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tainio, Liisa 1995: Preferenssijäsennys. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa 2007a: Esipuhe. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 7–11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tainio, Liisa 2007b: Johdanto. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 15–60. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turkia, Niina 2007: Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 210–238. Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1. Keskustelututkimuksen litterointimerkit

1. SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa:

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

- seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- heti (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu
- (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- (0.4) mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

- > < (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- < > (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e::i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- ° ° ympäristöä vaimeampaa puhetta
- AHA (isot kirjaimet) äänen voimistaminen

4. HENGITYS

.hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
 hhh uloshengitys
 .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu
 sisäänhengittäen

5. NAURU

he he naurua
 s(h)ana suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa
 uloshengitystä, useimmiten kyse nauraen
 lausutusta sanasta
 ££ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. MUUTA

nariseva ääni
 @ @ äänen laadun muutos
 si- (tavuviiva) sana jää kesken
 s'tä (rivinylinen pilkku) vokaalin kato
kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty klusiili
 (tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai
 puhujasta
 (--) sana, josta ei ole saatu selvää
 (---) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
 (()) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan
 kommentteja ja selityksiä tilanteesta

Lähde: Tutkiva suomen kielen opiskelija

Liite 2. Litteroitu näyte tutkimus aineistosta

Dialogi 1 Juhlamekko

	Dialogi	Chatti-ikkuna
1	M: Mo::i Mitä voi auttaa?	
2	A: Terve minä haluan mm mmm	Terve
3	tarvii=juhla (0.8) äää joulujuhla me:kko	<i>Opettaja is typing</i>
4	kaunis mekko ja: ei kallis	minähaluaisin joulujuhlamekon
5	voi ää (1.2) tämä ostaa minun	<i>Opettaja is typing</i>
6	M: Aha: tällä vasemmalla on (1.5)	haluan edullisen mekon
7	mekko (0.6) minkävärinen sinä halua	
8	A: no=minä (1.2) halua punainen mekko	
9	joulu[aika	<i>Opettaja is typing</i>
10	M: [ahaa joulupunainen okei täällä	haluan punaisen mekon
11	meill'on minkä kokonai?	
12	A : yy neljä neljä[kymmentäkuusi	
13	M: [(- -)	
14	A: neljäkymmentäkahdeksan viiva (1.2)	
15	minä tarvitsen (0.8) kato (0.2) mikä parempi	<i>Opettaja is typing</i>
16	M: hei okei tässä	46-48
17	A: em tai et he he ei he he em tai ei	
18	neljäkymmentäkuusi	
19	neljäkymmentäkahdeksan tämä koko (2.0)	
20	M: okei täällä meillä on (1.2) hieno punainen	
21	mekko	
22	A: joo:	
23	M: halua[tko sovitus?	
24	A: [hmm no=tämmöinen ei oikein kaunis	
25	minä haluan tämmöinen (0.8) vielä (1.8)	
26	kaunis [onko toinen?	
27	M: [haluatko toinen?	<i>Opettaja is typing</i>
28	A: onko toinen?	se ei ole kaunis?
29	ja minä tarvitsen pitkä mekko	<i>Opettaja is typing</i>

- 30 pitkä (1.4) minä halua maksimekko onko toinen malli?
- 31 M: okei *Opettaja is typing*
- 32 A: he he he haluan pitkän mekon
- 33 M: tuleva täällä vähän matkaa *Opettaja is typing*
- 34 täällä se oikea puole on [täällä tule tänne oikealle
- 35 A: ahaa] tämä ka::unis minä halua tämä
- 36 (1.2) sopia (0.6) tämä parempi he he [tämä *Opettaja is typing*
- 37 M: [£ £ okei tämä on kaunis
- 38 A: parempi [he he he
- 39 M: [hyvä juttu
- 40 A: paljon maksaa? *Opettaja is typing*
- 41 M: mm me::kko? hieno mekko (1.2) paljonko se maksaa?
- 42 se maksaa seitsemänkymmentäyheksän *Opettaja is typing*
- 43 euroo 79€
- 44 A: noo: hm luulen (0.8) minä voi ostan *Opettaja is typing*
- 45 M: ahaa: luulen, että voin ostaa sen
- 46 A: kiitos (1.2) minä (0.8) halua kato
- 47 mikä parempi °mekko° (2.4) yyy mitä
- 48 tämän sovita (2.6) missä voi *Opettaja is typing*
- 49 M: aa: sovitu (0.4) koppi missä voin sovittaa?
- 50 täällä (1.2) tällä meidän takana
- 51 A: hm
- ((A näyttää kameralle, että hän kävelee edes ja takaisin))
- 52 nonii (1.4) minä nyt takasin oo:? hyvin
- 53 mekko (1.2) ja kaunis mekko *Opettaja is typing*
- 54 minun (2.4) minä [halu- se on hyvä ja kaunis mekko
- 55 M: [sinä haluat ostaa
- 56 A: o::staa o::osta minä *Opettaja is typing*
- 57 M: okei ostan sen!
- 58 A: kiitos
- 59 M: yyy (1.2) maksaako [kortti
- 60 A: [kortti
- 61 M: kortilla vai kät[eisellä? *Opettaja is typing*
- 62 A: [oo: minä ko- äää:

- 63 minä parempi kortilla ja minä alennuskortilla
 64 vielä on maksatko kortilla vai käteisellä?
 65 tämä kaupassa (1.8) alennuskortti *Opettaja is typing*
 ((A näyttää kameralle, että hän ojentaa kortin))
 66 M: ahaa: okei (1.4) sinulla on [plussa kortti minulla on alennuskortti myös
 67 A: [niin on
 68 M: hyvä juttu (0.8) okei
 69 A: lukee [minun pin
 70 M: [he he he
 71 [se tekee
 72 A: [lukee minun pin (0.8) lukee minä: että:
 73 bonusia (1.4) ole hyvä he he he
 ((A näyttää kameralle, että hän ojentaa kortin kameralle))
 74 M: £ £ okei he he (0.8) se tekee *Opettaja is typing*
 75 seitsemänkymmentä yheksän euroa kiitos bonuskortti
 76 yyy (0.8) näppä:illä kortti *Opettaja is typing*
 77 A: pi: pip (1.2) pi: pip näppäile koodi tähän
 ((A näppäilee sormella ilmassa)) *Opettaja is typing*
 78 M: okei haluuko ka- kassi?
 79 A: (0.8) haluan kassi ja haluatko pussin?
 80 M: okein minä [laitan
 81 A: [kuitti laittaa minä vielä katso
 82 koto:na (1.2) voi minä vaihtaa? jos (0.8) yy *Opettaja is typing*
 83 minä: yy (1.4) hyvin katso koto:na ja:
 84 voi minä takaisin (2.2) ja vaihtaa voinko minä vaihtaa sen, jos se
 85 ei ole hyvä
 86 [toi-
 87 M: [kyllä vois- hm [(-) kaksi viikkoa
 88 A: mikä aika minulla voisi *Opettaja is typing*
 89 ahaa no kiitoksia he [he kiitoksia 2 viikkoa aikaa
 90 M: [okei kiitos paljon
 91 (1.8) minä laitan kuitti [kassa-
 92 A: [kiitos sinulle
 93 M: kassaan kiitos sinulle

- 94 A: kiitos kiitos
 95 M: okei [mo:i
 96 A: [heippa nähdään
 97 M: £ £ ter:vetulu uudestaan
 98 A: hehe
 ((A heiluttaa kameralle))
 99 M: he he
 100 A: hei hei hyvä
 101 OPE: tosi hyvä hienoa kiitos

Dialogi 2 Talvitakki

	Dialogi	Chatti-ikkuna
1	M: mitä=sinä: (0.8) yyy minä voi	
2	auttaa sinä mitä tarvitse paita tai pusero	
3	tai [kenkä tai mitä	
4	A: [minä haluan villa takki ja	
5	talvetakki (1.2) onko teill? mi-	<i>Opettaja is typing</i>
6	minulla ole	haluan villatakin
7	M: on o::n (0.6) monta variantti (0.8) ja	talvitakin
8	mikä koko [sinu-	<i>Opettaja is typing</i>
9	A: [minä haluan	mikä koko?
10	numero viisikymmentä kahta	<i>Opettaja is typing</i>
11	M: (3.2) ahaa	52
12	mikä kalor halua (2.4)	<i>Opettaja is typing</i>
13	A: yyy	mikä väri
14	M: väri	
15	A: en=ole no ku: (- - -) (1.8)	
16	kun on hyvä villatakki ja talvetakki	
17	minä ottan (0.8) hinda ei ole määrä	<i>Opettaja is typing</i>
18	M: (1.4) no yyy, minä haluan (0.8) mikä	
19	kalor sinä haluu (0.4) vä- väri muista tai	
20	sininen tai vihreä tai mikä kalor (0.6)	
21	sinä halua	hinta voi olla mikä vaan

- 22 A: en ole tahto (- - -) *Opettaja is typing*
 ((A ehkä puhuu viroa, omaa äidinkieltä, en saa selvä))
- 23 (- - -) lämpeä haluan hyvän
- 24 M: (3.2) ahaa (1.4) no tänne on yy muista
- 25 villapusero [ja vähän valkoinen
- 26 A: [oo se ole tosi hyvä *Opettaja is typing*
- 27 M: yy
- 28 A: joo mustavalkoinen
- 29 M: hyvä (0.8) tämmöinen ja: *Opettaja is typing*
- 30 tästä oi- oikea puolen se on se on tosi yvä
- 31 mm ta:k mitä sinä takki tarvitset hyvä
- 32 talvi-? [talvitakki? *Opettaja is typing*
- 33 A: joo minä] haluan talvetakki
- 34 M: ahaa (0.8) tämmöinen hyvin yy (0.8)
- 35 (-) hyvin (0.4) takki talville no: (1.2) millaisen takin sinä tarvitset?
- 36 tämmönen kallis
- 37 A: paljon tämä maksaa
- 38 M: tämän sataviisikym- sataviisikymmentä *Opettaja is typing*
- 39 kahdek[san
- 40 A: [okei
- 41 M: euroa 158€
- 42 A: kyllä
- 43 M: ja puseroa [kahdeksankymmentäkaksi *Opettaja is typing*
- 44 A: [en ole mitään minä votan minä otan 82€
- 45 minä katton et siinä *Opettaja is typing*
- 46 M: [oho: minä otan
- 47 A: [minä katton että kaikki ole ole oka:
- 48 talvetakki en ole kas minä voin saada
- 49 alet talvetakille *Opettaja is typing*
- 50 M: (2.8) mmhm voinko saada alennusta?
- 51 nonni haluaa? sovita (1.8) sovitus *Opettaja is typing*
- 52 A: no: haluatko sovittaa?
- 53 M: hmm (0.4) sopi (1.2) halu
 ((M näyttää kameralla, että hän sovittaa jotain))

- 54 A: mmm ku:i sa:ks talvetakille kymme *Opettaja is typing*
 55 procentti alennus oleks hyvä? -10%
 56 M: (3.6) e:i minä kysytä alennus *Opettaja is typing*
 57 ei=oo takkiolennus minä haluaa sinä ei saa alennusta
 58 [sovita
 ((M taas näyttää kameralle, että hän laittaa jotain vaatetta päälle))
 59 A: [en en en en (0.6) en
 60 M: koko *Opettaja is typing*
 61 A: ei tarvitse [ei tarvitse en halua sovittaa
 62 M: [e:i tarvitse? nonni (0.8) ahaa *Opettaja is typing*
 63 no (0.8) tällöinen yy summa (0.4) sinulla en voi antaa alennusta
 64 kaksisataakolmekymmentäneljä euroo *Opettaja is typing*
 65 mikä: si- mikä sinä kor[tilla tai mmm 234€
 66 A: minä maksan puhtaana kätenä *Opettaja is typing*
 67 M: mmm (2.8) maksatko kortilla
 68 ahaa nonni (1.4) *Opettaja is typing*
 69 kiitos (1.4) [raha minä maksan käteisellä
 ((M ojentaa käden kameralle odottaen, että O2 antaa hänelle rahaa))
 70 A: [kiitos teille *Opettaja is typing*
 71 M: muuta? (1.6) laita- laitan sinulle Haluatko kuitenkin?
 72 pussiin? *Opettaja is typing*
 73 A: yyy joo joo kuitenkin?
 74 M: Ja minä samaan kuitin
 ((M näyttää kameralle, että hän laittaa kuitin pussiin))
 75 A: joo [kuiti taa- kuiti tarvii
 76 M: [ja samalla minä kuitin *Opettaja is typing*
 ((M taas näyttää kameralle, että hän laittaa kuitin pussiin))
 77 A: kuiti tarvi ole [mä (0.8) kotona katton haluatko pussin?
 78 M: [mä laitan sen niin
 79 kuiti=taki=ole siis ole minun kuiti
 80 ja minä voin takaisin tuo
 81 A: niin
 82 M: kiitos teille

83	A: yyy: oo: voi sinä kaksi vii:kko sinä:	
84	aika on [nonni	<i>Opettaja is typing</i>
85	M: [kiitos hyvää päivää	
86	[teille	
87	A: [kiitoksia	
88	(2.2) samoin sinulle [nähdään	2 viikkoa palautusaikaa
89	M: [heippa	
90	A: heippa heihei	
91	M: heihei	
91	A: hehe	
92	OPE: £ £ kiitos (0.2) paljon hehe	

Dialogi 3 Mekko

	Dialogi	Chatti-ikkuna
1	M: hy y (.) okei (0.8) hei?	
2	A: ° heei °	
3	M: tarvits'tko apua?	
4		<i>Opettaja is typing</i>
5	A: eee (.) joo minä: haluaan	Tarvitsetko apua?
6	ää sininen meeko	<i>Opettaja is typing</i>
7	juhla (.4) meeho	
8		minä haluan sinisen juh lamekon
9	M: Mm tota (.) mitä haluat?	
10	A: meko (1.8)	
11	M: meko aha: (3.6)	<i>Opettaja is typing</i>
12		mekko
13		<i>Opettaja is typing</i>
14	yyy okei (0.4.) me:kko: (5.4)	sininen
15	nainen vaattet (2.8)	<i>Opettaja is typing</i>
16	there how to say mh he he (2.6)	naisten vaatteet
17		<i>Opettaja is typing</i>
18		tuolla

((opettaja sanoo äänettömästi "tuolla" kamerassa ja näyttää käsillä suuntaa eteenpäin))

19 tam (0.2) how to say there

20 A: Minä haluan [sinisen pitkän

21 OPE: [tuolla

((opettaja taas näyttää suuntaa eteenpäin kamerassa))

22 M: mitä:? ä: (- -) rozmiar (1.6) odota hhh

23 (1.2) rozmiar

((M katso omia papereitaan))

24 mhh ah koko ja=yes *Opettaja is typing*

25 mitä koko sin- sinun tarvitsee *Mikä on koko?*

26 A: ym kolme (1.6) hmm voi hehe *A is typing*

27 en muista he he (0.8) numero *A: 48*

28 yy, (1.2) *opettajan nimi* apua (0.8) *Opettaja is typing*

29 neljäkymmentäkahdeksan

30 ah neljäkymmentä joo neljäkymmentä .kah-

31 yhdek- kahdek[san

32 M: [mhm okei tämä täällä ne: (1.2) ovat

33 vä:ri sininen ja musta (0.8) mikä: (.) väri: (.)

34 sinä: sinun tarvitse

35 A: yy minä y yritä kaikki *Opettaja is typing*

36 minä kokeilen kaikkia

37 M: yyy sitten sinä sovitat (0.6) *Opettaja is typing*

38 tämä ja tämä *sovituskoppi*

39 A: okei *Opettaja is typing*

40 on tuolla

41 M: yyy sovi- sovita (0.8) tää- täällä (0.4)

42 si:nä voit sinä voit mene (1.4) mmm there

43 (- - -) hiellä

44 A: joo, kiitos (0.8) yyy nyt mene takaisin

45 joo [se on

46 M: [(- - -)

47 koko: (0.8) koko on hyvä si:nulle sinua

48 A: yy minä ostan tämä sininen mekon

49	sopiva	
50	M: ja: tosi hyvä y:m (0.8)	<i>Opettaja is typing</i>
51	ym tämä mekko hinta on	ostan tämän sinisen
52		mekon
53	20 euroa	<i>Opettaja is typing</i>
54	A: oko	hinta on 20€
55	M: mene (.) mennä ka:ss:an	<i>Opettaja is typing</i>
56	A: mm=okei on halpa [kiitos	mennään kassalle
57		<i>Opettaja is typing</i>
58		se on halpa
59	M: [sinä	<i>Opettaja is typing</i>
60	sinä maksa mmm kortilla ta:i	
61	okei now I don't remember this cash (1.2)	maksatko kortilla
62	tai cash (2.6)	<i>Opettaja is typing</i>
63		käteisellä
64	käteisellä joo (0.4) yes kortilla tai käteisellä	
65	A: kortilla	
66	M: kortilla okei then kortilla	<i>Opettaja is typing</i>
67	pin koodi yyy	kortilla
68	A: okei [(- - -)	<i>Opettaja is typing</i>
69	M: [he he	
70	okei pin pin pin pin he he	näppäile pin koodi
71	haluatko kuitti?	<i>Opettaja is typing</i>
72	A: mm e:i tarvitsen	haluatko kuitin
73	M: hm okei (0.6) ole hyvä	<i>Opettaja is typing</i>
74	mm te- tervetuloa takaisin [he he	ei tarvitse
75	A: hei hei] kiitos hei	ole hyvä!
76	M: kiitos kiitos (3.2)	tervetuloa uudelleen!
77	OPE: £ hienoa £	

Dialogi 4 Puku

	Dialogi	Chatti-ikkuna
1	A: TER:ve	

- 2 M: mo:i mitä °voi auttaa°
 ((viimeiset sanat todella hiljaa - ehkä teknisiä ongelmia))
- 3 A: £ [okei
- 4 M: [he he okei okei he he (1.8) *Opettaja is typing*
- 5 mitä voi auttaa *Miten voin auttaa?*
- 6 A: ja:a minä haluan (1.6)
- 7 M: mitä (0.8) sinä tarvitset
- 8 A: (3.8) yy (4.4) *Opettaja is typing*
- 9 *Minä haluan*
- 10 minä haluan (0.8) ostaa hmm (1.8) pu- hmm
- 11 puku (7.8) *Opettaja is typing*
- 12 *Ostaa puvun*
- 13 okei
- 14 OPE: puvun *Opettaja is typing*
- 15 A: puvun (2.8) *juhlapuku? frakki?*
- 16 M: mikä koko tarvitsen *Opettaja is typing*
- 17 A: (2.2) anteeks (5.6) *mikä koko?*
- 18 M: hmm <mikä koko ta::rvitsen> *Opettaja is typing*
- 19 A: ah joo (2.4) yy (0.8) **opiskelijan nimi*, nyt sinun*
- 20 *teksti tuli :) :) Näen sen!*
- 21 koko on (1.8)
- 22 hou::sut (1.2) yyy (2.4) *Opettaja is typing*
- 23 neljä (1.2) kymmen-(1.2) tä *koko on*
- 24 (1.2) kaks (3.4) *housut*
- 25 ja: (2.8) *Opettaja is typing*
- 26 M: neljäkymmentäkaks *42*
- 27 A: ja mmm puvun *Opettaja is typing*
- 28 M: joo: mmm [mikä väri *ja pikkutakki*
- 29 A: [ja puvun (1.2) *Opettaja is typing*
- 30 takki minä en tiedä
- 31 M: (- - -) *puvun takki*
- ((kuulostaa siltä, että M:n kotona on lapsi ja hän sanoo jotain jossain kauempana))
- 32 A: anteeks *Opettaja is typing*

33	M: hehe (1.8) yyy (2.2) pikkutakki (1.2)	en tiedä
34	puvun takki mmhm yyy (1.4) sinä en tiedä	
35	mikä koko	
36	A: (7.2) joo (1.2) joo minä en tiedä	*M:n nimi*, ehdota,
37		että hän kokeilee
38	M: mikä [väri tarvitsen	<i>Opettaja is typing</i>
39	A: [mikä koko	
40	on (2.2) puvun takki	
41	M: (5.2) yyy pikkutakki yyy (1.4)	“Kokeile tätä”
42	paljonko ikäinen (1.2) mm mikä sinä osta	
43	osta lapsi (8.2)	<i>Opettaja is typing</i>
44	[kokeile	Ostatko itselle?
45	A: [lapsi? minä	
46	M: [aa: tarvitsetko (1.2) yy (0.8) sovittaa	<i>Opettaja is typing</i>
47	A: [minä haluan ostaa minulle	Haluatko sovittaa?
48	(5.8)	<i>Opettaja is typing</i>
49	M: [aha	minullel itselle
50	A: [joo]	<i>Opettaja is typing</i>
51	M: Tässä on (1.4) takki [sinun	minulle
52	A: [joo	
53	M: [tarvitsee	<i>Opettaja is typing</i>
54	A: [minä halaan	
55	M: sovittaa	Tässä on takki. Sovitatko?
56	A: ja (7.2)	<i>Opettaja is typing</i>
57	M: joo? mene eteenpäin ja (0.4) oi[kealle	Sovituskoppi on tuolla!
58	A: [anteeks	<i>Opettaja is typing</i>
59	(1.2) ah [okei	
60	M: [hehe £ olkaa	Mene eteenpäin ja oikealle
61	hyvä £ he he	
62	A: joo	<i>Opettaja is typing</i>
63	M: yyy sopiiko sinä	olkaa hyvä
64	(4.2)	<i>Opettaja is typing</i>
65	sopiiko sinä	
66	A: okei kiitos	sopiiko se?

67	M: (5.4) aha: [tarvi- tarvitseeko muuta	<i>Opettaja is typing</i>
68	A: [joo (1.8) joo	Tarvitsetko muuta?
69	se on (0.8) minun koko	
70	M: £ ° mitä sinä tarvitse muuta ° £	<i>Opettaja is typing</i>
71	A: (4.8)	joo!
72	M: [aha	<i>Opettaja is typing</i>
73	A: [yy (1.4) ei	se on minun koko!
74	M: joo yy se (3.8) joo (1.2)	<i>Opettaja is typing</i>
75	ei tarvitse muuta	ei, en tarvitse muuta
76	A: (2.8) ja mi- minä ha- (0.8) ei ei	
77	ei tarvitse	
78	M: se maksaa (.) yyy	
79	A: muuta koska	
80	M: joo	
81	A: minulla on (.) paita	
82	M: £ joo he he	<i>Opettaja is typing</i>
83	A: yy mitä maksaa se on	
84	M: (2.2) mitä? (1.8) a::h se on maksaa	
85	viisikymmentäne- neljä euroa	
86	A: mitä? (1.8) viisikymmentäneljä euroa	Minulla on paita. Se maksaa
87	[ym	54€
88	M: [se maksaa viisikymmentäneljä euroa	<i>Opettaja is typing</i>
89	A: okei yy onko (1.2) joo (1.4) onko	ooooo tosi halpa :D
90	maksaa on (0.8) yy onko maksaa	<i>Opettaja is typing</i>
91	M: maksaa	
92	A: mmm pu:u	
93	M: minä (- -) minä kysyn sinulta	
94	maksatko kor (.) tilla (1.2) vai käteisellä	
95	A: (5.6) onko maksaa yy hylsyt ta:i (0.8)	Maksatko kortilla vai käteisellä?
96	hylsyt ja: mm pukun taki	<i>Opettaja is typing</i>
97	M: (5.4)	
98	A: £ okei minä (0.6) minä haluan keteisellä	Onko maks 54€ housut + takki
99	M: (3.4) aha: joo onko mm tämä on housun	<i>Opettaja is typing</i>
100	ja takki maksaa viisikymmentäneljä euroa	käteisellä

101	(0.8) joo maksat-? sinä maksat käteisellä	<i>Opettaja is typing</i>
102	(3.2) joo (0.8) tarviiko kuitti	Tämä on housujen ja takin hinta
103		yhteensä! 70 % tarjous
104	A: (6.4) a:h hy- he he hyvä hinta (1.8) okei	<i>Opettaja is typing</i>
105	se on tarjous okei [nonnii	Sinä maksat käteisellä.
106		Tarvitsetko kuitin?
107	M: [joo	<i>Opettaja is typing</i>
108	A: joo (1.4) minä: (0.8) minä tarvin kuitti	hyvä hinta :D :D
109	M: joo	
110	A: kuitti (0.4) ja pussi	
111	M: joo minä laitan takki ja housut (2.2)	
112	£ joo nonnii kiitos nähdään £ he he he	<i>Opettaja is typing</i>
113	A: kiitos paljon	Kiitos! Näkemiin!
114	M: hei hei	<i>Opettaja is typing</i>
115	A: (3.2) hei hei	Laitan pussiin!
116	kiitos *opettajan nimi*	<i>Opettaja is typing</i>
117		:D
118	OPE: kiitos *O1:n nimi* ja *O2:n nimi*	<i>M kirjoittaa</i>
119	se oli tosi hyvä	M: haha